serien forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se och www.skolforskning.nu

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

tidigare forsknings- och kunskapsöversikter som publicerats:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg
Kunskapsutnyttjande
Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio
Genomförande
Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt
Studieresultat och social bakgrund
- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson
Forskning om liv och arbete i svenska klassrum
- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson
Att lära som sexåring
En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin
Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan
En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin
Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid
Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson
Om skolbarns olikheter
Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan - med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth
Den mångkulturella parken
- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg
Jämställdhetspedagogik
- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen
Informationstekniken i skolan
En forskningsöversikt

Peder Haug
Pedagogiskt dilemma:
Specialundervisning

Moira von Wright
Genus och text
När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson
Fritidshemmet i forskning och förändring
En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)
Tankar om lärande och IT
En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)
IT i skolan mellan vision och praktik
En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson
Barns samlärande
En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund
Kvinnor och skolledarskap
En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp
Forskning om rektor
En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist
Forskning inom det specialpedagogiska området
En kunskapsöversikt

Ulla Lind
Positioner i svensk barnpedagogisk forskning
En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman
Vi behöver varandra
En utvärdering

Irene Rönnberg, Lennart Rönnberg
Minoritetselever och matematikutbildning
En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström
Elevgrupperingar
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirklar

Elisabet Öhrn
Könsmönster i förändring
En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin
Specialpedagogisk forskning
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt
Var ligger forskningsfronten
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving
Informationssökning och lärande
En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback
Skolan – en arena för mobbing
En forskningsöversikt

Eva R Fåhræus, Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet

Ingrid Nilsson
Fristående skolor
Internationell forskning 1985-2000

Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning

Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
En utmaning för skolan och högskolan

beställningsadress:
liber distribution
162 89 stockholm

tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50

e-postadress: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U04:042

bernt gustavsson

Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

isbn 91-85128-99-6
issn 1651-3460

tryck: lenanders grafiska ab, kalmar 2002 · 11043

Svanenmärkt trycksak MILJÖMÄRKT Licensnummer 341 145

Vad är kunskap?

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

bernt gustavsson

myndigheten för skolutveckling

innehållsförteckning

förord 11
sammanfattning 13
summary 18
bakgrund till samtida diskussion om kunskap 23
I skolans läroplaner 23
I skoldebatten 27
I filosofi och forskning 30
Kunskap och kunskapssamhälle 32
centrala och återkommande frågor om kunskap 39
Kunskap och information 39
Kunskap och makt 41
Kunskap och etik 42
Kunskap och demokrati 43
Kunskap som process och resultat 44
Kunskapens drivkraft 45
Kunskap och vardag 47
kunskapstraditioner 50
Tre fåror i kunskapsutvecklingen 54
vad är vetenskaplig kunskap? 56
Vetenskapens kännetecken 57
Historisk bakgrund 59
Postivismen 61
Vetenskap och paradigm 64
Förklara och förstå 66
Kunskap och livsvärld 67
Kunskap och kropp 69
Vetenskap kultur och samälle 70
Kunskapens sociala beroende 71
Vetenskap och annan kunskap 74

teoretisk och praktisk kunskap . . . 78
Kunskapens nytta 80
Erkännandet av praktisk kunskap 82
Teori och praktik 85
Veta att och veta hur 85
Den reflekterande praktikern 86
Tyst kunskap 88
Situationsbunden kunskap 90
Kunskap som verktyg 92
Handlingsbaserad kunskap 93
Tanke och handling 96
Kunskap och demokrati 99

vad är praktisk klokhet? 102
I tradition och i det moderna 103
Som politisk-etisk kunskap 104
Kunskap för ett gott liv 107
Att veta vad göra 108
Kunskap som tolkning och förståelse 109
Att tolka något som något 111
Kunskap som tolkning 113
Kunskap i det mångkulturella 116
Kunskap och liv 123

Förord

I den här boken diskuterar Bernt Gustavsson den stora frågan Vad är kunskap? Han utgår från att kunskap kännetecknar människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv både individuellt och kollektivt och att kunskap funnits och utövats i olika verksamheter genom hela människans historia. Som idéhistoriker tar han avstamp hos Platon och hans lärjunge Aristoteles och visar på deras stora betydelse för den fortsatta diskussionen om kunskap. Aristoteles indelning i teoretisk kunskap, kunskap knuten till hantverk och skapande verksamhet samt kunskap knuten till det etiska och politiska livet äger giltighet än idag. Vi kan se inflytande i 1992 års läroplan, där vi möter indelningen fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Gustavsson för oss fram till modern tid och pekar bl.a. på datoriseringen och kunskapens ökande ekonomiska betydelse, som gav upphov till talet om en övergång från industri- till kunskapssamhälle.

Som en röd tråd genom tiderna går frågan om vilken kunskap som är mest betydelsefull. I dag ställer vi nog gärna upp på att ett demokratiskt kunskapssamhälle ska bygga på ömsesidig respekt och likvärdighet för de olika former av kunskap som finns i skilda verksamheter. Men det är en bit kvar att gå. Det är en central uppgift för skola och utbildning att ge skilda kunskaper en likvärdig ställning. Det krävs en upprättelse och legitimitet för den kunskap som bärs av medborgare och medmänniskor, enligt författaren.

Det behövs en kontinuerlig diskussion om dessa frågor. Skolverket vill med denna bok bidra till att hålla diskussionen vid liv.

Annika Andræ Thelin
forskningschef

Sammanfattning

Kunskap kännetecknar människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv, både individuellt och kollektivt. Kunskap har funnits och utövats i olika verksamheter genom hela människans historia. I den västerländska traditionen uppstod reflektion om kunskapens innebörder och gränser under några århundraden f. kr. Platon var den förste att ställa upp huvudkriterierna för vad som kan betecknas som sann och säker kunskap (episteme) till skillnad från att endast ha en åsikt eller tycka någonting (doxa). Den definition han gjorde går som en linje genom vetenskapens och filosofins historia och är fortfarande den beskrivning av kunskap i uppslags- och läroböcker. Att kunna nå fram till säker eller objektiv kunskap är den vetenskapliga kunskapens främsta kännetecken. Kriterierna för vad som kan utgöra den säkerheten är föremål för diskussion i kunskaps- och vetenskapsfilosofi. Platons efterföljare Aristoteles vidgade diskussionen om kunskap genom att tala om kunskap som knuten till olika verksamheter. Han såg den teoretiska kunskapen som förbunden med det reflekterande och undersökande livet. Till det lägger han två former av praktisk kunskap, en som främst är knuten till hantverk och skapande verksamheter (techne) och en som är knuten till det etiska och politiska livet (fronesis). Dessa tre former av kunskap har olika kännetecken. För hantverkaren är det skickligheten som står i centrum och för det etiska och politiska livet är det klokheten. Dessa tre former av kunskap, episteme, vetenskaplig-teoretisk kunskap techne, praktisk-produktiv kunskap och fronesis, praktisk klokhet, vars trådar vi kan följa genom historien, kommer tillbaka i vår tids diskussion om kunskap.

Den moderna tiden har kännetecknats av den vetenskapliga kunskapens stora betydelse. Det har medfört att den praktiska kunskapen haft en tillbakadragen eller marginaliserad ställning. I Sverige, liksom i flera andra länder, komma de praktiska formerna av kunskap att etableras på nytt i forskning och diskussion om kunskap i början av 1980-talet. 1971 hade kunskap

etablerats som en produktionsfaktor i nationalekonomin, samtidigt som chipset uppfanns för datorernas utveckling. Datoriseringen och kunskapens ökande ekonomiska betydelse gav upphov till talet om en övergång från industri- till kunskapssamhälle. Men vilken kunskap som var mest betydelsefull blev en omdiskuterad fråga. Vetenskaplig och teoretisk kunskap var väletablerad och hade utvecklats på olika sätt, både i naturvetenskap och samhällsvetenskap. De olika perspektiv och teorier som vuxit fram om den vetenskapliga kunskapens innebörd hade gjort den till föremål för en omfattande diskussion. Men vad hände med kunskapen i datoriseringens kölvatten? Det blev en fråga som besvarades på olika sätt. Ett svar var att kunskapen skulle komma att få en allt ökande betydelse för marknaden och därmed få ett större bytesvärde, på bekostnad av dess bruks- eller egenvärde. Därmed skulle kunskap bli en vara på marknaden och förlora sitt bildningsvärde. Ett annat svar var att den praktiska kunskap som ligger i olika yrken skulle komma att förändras eller försvinna. Av det skälet startades forskning om den praktiska kunskapens innebörd, benämnd tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap, som kom att ställas i relation till den vetenskapliga kunskap som kallades påståendekunskap. Den kunskap som sitter i händerna och i kroppen och inte kan ges omedelbara verbala uttryck kunde gestaltas genom konst och litteratur. Denna forskning sökte sitt stöd hos olika filosofer som tidigare uttryckt detta. Att veta vad och att veta hur kopplades samman och kunskap sågs som förbunden med de handlingar vi utför. Praktiska verksamheter skulle kunna utveckla sin egen reflektion och inte söka svar på sina problem hos den tekniske eller vetenskaplige experten. En omfattande diskussion uppstod om den praktiska kunskapens innebörd. Är det så att tyst kunskap måste förbli tyst och stå i bjärt kontrast till den vetenskapliga kunskapen? Är inte all kunskap tyst i den meningen att vi har något i fokus för vår uppmärksamhet, men att vårt sätt att hantera verktyg eller tolka problem vi står inför alltid avgörs av en tyst bakgrund av tidigare kunskap? Är det så att kunskap endast sitter i huvudet, sitter den inte även i traditioner och i människans kropp?

Den praktiska kunskapen i denna mening förbands främst med kunskaps- och kompetensutveckling i arbetslivet. Den reflektion om kunskap som bedrivits i forskning och filosofi kom även att få viss betydelse för skolans läroplaner. Kunskapsbegreppet i sig har där inte varit föremål för särskild uppmärksamhet förän i 1992 års läroplan, i vilken de s k fyra F etableras, som står för fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Det är ett försök att vidga kunskapsbegreppet inom skolans ramar i relation till vad som händer i det samhälle i vilket kunskapen får allt större betydelse.
Det gjordes tillsammans med att begreppet bildning kom att etableras på ett nytt sätt efter att ha varit försvunnet under några decennier. Diskussionen och forskningen om kunskap har därefter gått vidare. En fråga som rests är vad ett demokratiskt kunskapssamhälle skulle kunna innebära. Om det är enbart den vetenskaplige experten som har makten i samhället på bekostnad av medborgaren, vad innebär det för demokratins utveckling? Ett sätt att besvara den frågan kan vara att se kunskap i sina olika former som knuten till olika verksamheter. En demokratisk dimension ligger i den ömsesidiga respekt för olika verksamheter som är nödvändig för samfälld utveckling. Det innebär även respekt för den kunskap som utövas i olika yrken. Ett annat sätt att besvara frågan är att i förhållande till media och den oerhörda informationsmängd som strömmar över människor reflektera över kunskapens förhållande till människor. Det föreligger en skillnad mellan information och kunskap. Informationen strömmar över oss, men kunskap bärs av människor som tolkat och förstått det de tagit till sig. Hur man kunna upprätta möjligheten för var och en att bilda sin egen välgrundade mening mitt i informationsbruset, framstår som en demokratisk kunskapsfråga. Ett möjligt tredje svar ligger i det begrepp om kunskap som har etisk och politisk innebörd, den praktiska klokheten.

Många har insett att det inte räcker med vetenskaplig kunskap och teknisk skicklighet för att bygga ett bra samhälle, så att människor kan leva ett gott liv. Frågan om vad som kan vara ett gott liv och vad mänskligt välbefinnande innebär har fått många att gå tillbaka till andra synsätt än de som tidigare

dominerat på vilka värden och normer vi bör hålla oss med för att kunna leva ett värdefullt liv. Den s k aristoteliska etik varur förståelsen av den praktiska klokheten kommer, bygger på det grundläggande synsättet att människan blir den hon är i den sociala gemenskap hon lever. De värden och normer vi håller oss med är rotade i samhällsgemenskapen och grundläggs genom de vanor vi utvecklar. Dessa vanor, seder och traditioner behöver reflekteras för att vi inte ska ta det vi växt upp i som allför givet. Den kritiska reflektionen över de traditioner vi är inställda i blir en central del av en meningsfull utbildning. Som etisk uppfattning står det synsättet som ett alternativ till mer väletablerade synsätt på etik. Utilitarismen ser de nyttiga konsekvenserna av vårt handlande och lyckan liktydig med lusten. Till skillnad från det är lycka här att få möjligheten att utveckla sina möjligheter. Ett gott samhälle är det som öppnar för möjligheter, både för människors utveckling och en rikedom för hur vi kan tolka och förstå vår tillvaro. Regeletiken ser allmänt giltiga regler för vårt handlande som riktgivare för vad som är rätt och gott. Till skillnad från det utgörs den praktiska klokheten av bedömningar av hur vi ska handla i konkreta situationer. Det går i de flesta fall i livet inte att enbart följa givna regler, vi måste använda vårt goda omdöme för att kunna avgöra hur vi ska göra. Det kräver i sin tur förmågan till lyhördhet, öppenhet och känslighet inför det vi ska göra. Det mellanmänskliga och sociala livet kräver även andra synsätt på kunskap, för att människor ska kunna utvecklas som både medborgare och medmänniskor. Den klokskap som detta kräver finns i traditionella samhällen närmast organiskt inbyggt. Den formen av kunskap kräver djupgående livserfarenheter. En fråga för alla former av utbildningar är om och hur den kunskapen kan byggas in i studierna. Det kunskapsmedel som visat sig användbart är skönlitteraturen, där vi har tillgång till indirekta livserfarenheter, i skildringarna av det mänskliga livet.

I en god utbildning finns dessa tre former av kunskap representerade i en väl avvägd balans. Att veta, att kunna och att vara klok, står inte i motsättning till varandra. Vetenskaplig kunskap är nödvändig för vårt handlande och samhällets upp-

byggnad. Den kunskap som ligger i skapande och tillverkande verksamheter har fått språk och begrepp för sig, som gör det möjligt att kommunicera den. Frågan om den kloka användningen av kunskap lägger etiska och politiska dimensioner till bedömningar av hur vi ska använda den på ett för människan gott sätt. Olika verksamheter står dock institutionellt sett i ett konkurrensförhållande till varandra. Olika former av kunskap deras ställning och deras legitimitet i samhället är därför också en fråga om makt. De praktiska formerna av kunskap har länge haft en underordnad ställning och det har skett en tilltagande fokusering på teoretisk kunskap, som lämnar både människor och central kunskap efter sig. Det är en central uppgift för skola och utbildning att ge dessa kunskaper en förbättrad ställning. Ett demokratiskt kunskapssamhälle bygger på ömsesidig respekt och likvärdighet för de olika former av kunskap som finns i olika verksamheter. Det kräver en upprättelse och legitimitet för den kunskap som bärs av oss som medborgare och medmänniskor. För detta krävs i sin tur en djupgående diskussion om möjligheten för var och en att upprätta sin egen välgrundade mening. Att bygga ett demokratiskt kunskapssamhälle är en samfälld och återstående uppgift. Hur detta ska gå till är den stora kunskapsfrågan.

Summary

Knowledge characterises peoples' endeavours to survive and improve their standard of life, on an individual level and collectively. Knowledge has existed and been applied in various activities throughout the history of humankind. In the traditions of the West, the investigation into the significance and limits of knowledge started several centuries before the birth of Christ.

Plato was the first person to establish the main criteria for what can be regarded as true and secure knowledge (episteme) as opposed to opinion and beliefs (doxa). Plato's definition runs like a thread through the history of science and philosophy and is still the description of knowledge found in reference works and textbooks. Attaining secure or objective knowledge is the primary characteristic of scientific knowledge. The criteria for what constitutes this security are the object of discussion in epistemology and the philosophy of science. Plato's pupil and successor Aristotle widened the discussion on knowledge by talking of knowledge linked to different activities.

Aristotle considered knowledge to be linked to a life of reflection and investigation. To this he adds two forms of practical knowledge: one primarily linked to handcraft and creative activities (techne); and one associated with ethical and political life (phronesis). These three forms of knowledge have different features. For the craftsman, skilfulness and dexterity are central, while wisdom is central in an ethical and political life. These three forms of knowledge, episteme (scientific-theoretical knowledge), techne (practical-productive knowledge) and phronesis (practical wisdom), the threads of which we can be followed through history, are again current in today's discourse about knowledge.

Modern times are characterised by the prominence of scientific knowledge. As a result, the status of practical knowledge

has receded or been marginalized. In Sweden, as in the majority of other countries, practical forms of knowledge were established anew, in research and the discussion surrounding knowledge, at the beginning of the 1980's. In 1971, knowledge was identified as a factor of production in economics, coinciding with the invention of the microchip for the development of computers. Computerisation and the increasing economic significance of knowledge gave rise to talk of a transition from an industrial to a knowledge society. But which type of knowledge is most important was never discussed. Scientific and theoretical knowledge was well-established and had developed in various ways, both in the natural and social sciences. The range of perspectives and theories that had developed about the significance of scientific knowledge had made it the subject of widespread discussion.

But what happened to knowledge in the wake of computerisation? This question was answered in a number of ways. One answer was that knowledge would become increasingly important on the commercial market, and thereby gain greater exchange value, at the cost of its usage and intrinsic value. Accordingly, knowledge would become a good on the market and lose its cultural value. Another answer was that the practical knowledge that is part of various professions would change or disappear. For this reason, research was started into the significance of practical knowledge, known as silent knowledge or tacit knowledge, which was examined along side scientific knowledge or explicit knowledge.

The knowledge contained by the hands and body, which cannot directly be expressed verbally, could become manifest through art and literature. This research attempted to support a number of philosophers who had previously expressed this view. Knowing-that and knowing-how were linked together and knowledge was considered to be associated with our actions. Practical activities could develop their own reflective powers rather than looking to the technical or scientific expert for solutions to problems. Discussion blossomed about the significance of practical knowledge. Must silent knowledge remain

silent and stand in stark contrast to scientific knowledge? Is not all knowledge silent in the respect that although we focus on a particular object our way of handling the tools or interpreting the problems is always determined by a silent background of previous knowledge? Does knowledge only reside in the mind, or does it also exist in traditions and the human body?

Practical knowledge, in this respect, was primarily coupled to knowledge and skills development in working life. This research and philosophical reflection on knowledge also had certain significance to school curricula. The term knowledge itself did not receive much attention until the curriculum of 1992, which saw the introduction of the so-call 'Four F's', which translate as facts, understanding, familiarity and proficiency. This is an attempt to broaden the term knowledge within the framework of school education in relation to what is happening in a society in which the importance of knowledge is ever increasing.

This occurred at the same time as acquired knowledge gained new resonance having been out of favour for some decades. The discussion and research on knowledge has since continued. One issue that has been raised is what a democratic knowledge society should entail. If scientific experts alone hold power in society, taking this from the general public, how will this affect the development of democracy? One way of answering this question is to consider knowledge in its various forms as linked to different activities. There is a democratic dimension to the mutual respect for the different activities that are necessary for collective development. This also entails respect for the knowledge that is practiced in different professions.

Another way of answering the question is to reflect over the relationship of knowledge and humans relative to mass media and the flow of the enormous quantities of information. There is a difference between information and knowledge. Information flows over us, while knowledge is borne by people who have interpreted and understood the information that

they have taken in. How one can establish the opportunity for every individual to form their own well-founded opinions against this background noise of information appears to be a democratic issue of knowledge. A possible, third answer lies in the knowledge that has ethical and political significance – practical wisdom.

Many have understood that scientific knowledge and technical skill alone are not enough to build a good society in which people can lead a good life. The question of what a good life is and what human well-being entails has made many revert to views other than those that have previously dominated regarding to which values and norms we should conform to be able to live a worthwhile life.

So-called Aristotelian ethics, from which an understanding of practical wisdom comes, is founded on a basic view that a person becomes who they are in the social community in which they live. The values and norms that we hold are rooted in society and established through the habits that we develop. These habits, customs and traditions must be examined so that we do not purely take what we have grown up with for granted. This critical reflection over our traditions becomes a central part of a meaningful education.

As an ethical conception, this perspective is an alternative to more well-established views of ethics. In utilitarianism, the beneficial consequences of our actions and happiness are considered equivalent to desire. In contrast to that, here, happiness is the chance to develop one's possibilities. A good society is one that opens opportunities for people to develop and that offers an array of ways to interpret and understand our existence. In regulatory ethics, there are considered to be generally applicable rules for our actions that act as pointers for what is right and good. Unlike this, practical wisdom comprises judgements of how we should act in concrete situations. In the majority of cases it is not possible simply to follow given rules. We must exercise our judgement to decide how we should act. This, in turn, requires intuition, openness and a

feeling for what we are to do. Human interaction and social life require other views of knowledge for people to develop as citizens and fellow beings. The wisdom that this requires can be found in traditional societies as an almost organic constituent. This form of knowledge requires great experience of life. One issue for all forms of education is whether and if so how knowledge can be integrated in studies. One aid that has proved to be valuable is literary fiction, through which we can indirectly access experience of life from the descriptions therein.

In a good education, these three forms of knowledge are all represented in a well-balanced formula. To know, to be able and to be wise do not conflict with each other. Scientific knowledge is necessary for our actions and the structure of society. The knowledge contained by creative and productive activities has been given its own language and terminology, which makes it possible to communicate. The issue of the wise use of knowledge adds ethical and political dimensions to the evaluation of how we should use knowledge beneficially.

Different activities, however, due to institutional structure, are in competition with each other. Forms of knowledge, their status and their legitimacy in society is therefore also a question of power. The status of practical forms of knowledge has for a long time been low, with focus increasingly being placed on theoretical knowledge, leaving behind both people and core knowledge. A central task for schools and education is to improve the status of practical knowledge. A democratic knowledge society is based on mutual respect and equality for the different forms of knowledge that can be found in various activities. The knowledge borne by us as citizens and fellow beings requires redressing and legitimisation. This, in turn, requires an in-depth discussion about the possibility for individuals to establish their own well-founded opinions. Building a democratic knowledge society is a collective task that still remains. How this task should be accomplished is the big question of knowledge.

Bakgrund till samtida diskussion om kunskap

I skolans läroplaner

Kunskap i förhållande till de läroplaner och direktiv som styrt skolans utveckling har under strörre delen av skolans historia varit oreflekterad. Det är ett märkligt förhållande eftersom en av skolans mest centrala funktioner är att lära ut kunskaper. Detta kan dock förklaras med att den kunskap som skrivits ned i läroböcker och förmedlats har tagits för given. Det har länge ansetts självklart att den kunskap som finns i skolans verksamhet är av ett slag som inte behöver reflekteras. Kunskapen är given av vetenskapen och inbyggd i det kulturella arvet och något annat behöver inte sägas. Den kunskap som finns i praktiska verksamheter benämns inte som kunskap. Kunskap problematiseras inte. Första gången som kunskapsbegreppet nämns särskilt är i 1980 års läroplan. Här införs ett aktivt kunskapsbegrepp som utgår från ”att människor är aktiva och kunskapsbyggande till sin natur”. Detta har sin bakgrund i den pedagogiska progressivismens uppsving under 1970-talet, vilken lägger större tonvikt vid eleven och dennes motivation, intresse och aktivitet än den traditionella förmedlningspedagogiken.

I 1992 års läroplanskommitté, Skola för bildning, vidgas och problematiseras för första gången begreppet kunskap. Här görs en åtskillnad mellan fyra olika former av kunskap.

- faktakunskap som information, regler och konventioner, utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.
- förståelsekunskap som i motsats till fakta sägs ha kvalitativ karaktär, att förstå är att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.
- färdighetskunskap som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det.

- förtrogenhetskunskap som bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension i en kunskap som är förenad med sinnliga upplevelser och som kommer till uttryck i bedömningar.

Detta görs i samband med att hela skolsystemet decentraliseras, innehållsangivningen krymper och begreppet bildning åter introduceras. Det har sin bakgrund i djupgående samhällsförändringar och förskjutningar i debatten om utbildning, kunskap och pedagogik.

– Den pedagogiska progressivismen genomgick en kris i början av 1980-talet och mötte hårt motstånd genom den sk kunskapsrörelsen. Begreppet bildning introducerades som en möjlig väg ut ur den pedagogiska motsättningen mellan förmedlingspedagogik och progressivism. Progressivismens egna företrädare ansåg den vara en del av en utveckling som instrumentaliserar kunskapen, vilket gjorde att kunskapens värde för människan delvis hotade att gå förlorad. Ett sådant synsätt hade vunnit terräng i de nordiska länderna bland annat genom Georg Henrik von Wrights bok *Vetenskapen och förnuftet*, som gav stark anklang i den svenska debatten. von Wright anför kritik mot den tekniska utvecklingen och hävdar att vetenskap och förnuft inte enbart leder till det goda för människan. En sådan hållning ger grogrund åt ett humanistiskt synsätt som ställer människans autonomi och individuella utveckling framför marknadens och statens makt. I den tradition von Wright skriver är avsikten att återupprätta individens möjligheter till egen orientering i sitt eget vardagsliv, som en motvikt mot inte bara statens och marknadens anspråk, utan även expertkunskapens makt som utövas på bekostnad av medborgarnas egna ställningstaganden.

– En annan bakgrund utgörs av den informationstekniska utvecklingen. Chipset i datorerna hade uppfunnits 1971, men först under 1980-talet slagit igenom, först i finanskapitalets domäner, för att sedan vinna inträde i den offentliga sektorn och småningom i skolan och privatlivet. Även denna utveckling mötte kritik från humanistiskt håll, främst genom Emin Tengströms bok ”Myten om informationssamhället”.

Tengström hävdar där att informationsflödet inte omedelbart gör medborgarna mer välorienterade, utan snarare leder till desorientering och förvirring. Informationstekniken torgförs som ledande i samhällsutvecklingen och det skapas myter om att just informationstekniken är det mest kännetecknande för samhällsutvecklingen, vilka tjänar som självuppfyllande profetior. Som en humanistisk utmaning mot den utvecklingen framhäver Tengström behovet av nya instrument för vår orientering efter det att både religion och ideologier avtynat som meningsbärare. Denna hållning har i ett senare led lett till en kritik av hanteringen av själva kunskapen i det sk kunskapssamhället. Det finns, som han uttrycker det, "en meningsstörande tendens att inte klart skilja mellan information och kunskap, kunskap och underhållning." Information finns, "på ett underlag av papper", medan kunskap bärs av människor. Tengström anger en rik förståelse av kunskap i olika former som utgångspunkt för ett demokratiskt kunskapssamhälle, till skillnad mot ett elitärt i vilket enbart den vetenskapliga har ett godkännande. Han efterlyser bland annat en uppvärdering av den konstnärliga kunskapen, som har förmåga att knyta samman det rationella och emotionella hos människan. Ett demokratiskt kunskapssamhälle skulle kunna bygga på respekt för olika former av kunskap som är förbundan med olika verksamheter människor bedriver.

– Ur ett annat perspektiv kan Skola för bildning ses som en motvikt mot och ett alternativ till den ekonomisering som skett av kunskapen, från mitten av 1980-talet och i allt större utsträckning under 1990-talet. Teorin om utbildning som investering i humant kapital lanserades inom nationalekonomin under 1960-talet. Utbildning, som tidigare betraktats som konsumtion, kom nu att ses som en produktiv investering, både för människan och samhället. 1971, alltså samtidigt som chipset uppfanns i datorerna, lanserades kunskap som en allt viktigare faktor för produktionen. De tidigare klassiska produktionsfaktorerna jord, arbete och kapital, fick sällskap med kunskapen. Detta kan avläsas i beräkningar av andelen värde i olika produkter, som material, arbete och kunskap. Om vi tex jämför en mobiltelefon med en stol kan vi se att andelen inve-

sterad kunskap är betydligt högre i mobiltelefonen. Detta har medfört att utbildningens ekonomiska betydelse har ökat och humankapitalets begrepp och språk har blivit ledande i den politiska retoriken om skola och utbildning. Det skedde en omsvängning i själva vokabulären att tala om skolan i ett flertal länder någon gång i mitten av 1980-talet. Enligt flera bedömare har detta medfört en degradering av utbildningens humanistiska och demokratiska dimensioner. Ekonomisering innebär att kunskap och utbildning reduceras till sin ekonomiska funktion, vilket hänger samman med att människan kommer att betraktas som en ekonomisk varelse, som i livets alla skiften kalkylerar med sitt egenintresse. Senare års reformer av skola och utbildning kan ses i det ljuset.

– Den förändrade syn på kunskap som står att utläsa i 1992 års läroplan är till större delen hämtad från den diskussion som förts inom forskningens område. Den vidgade beskrivningen av den genom att ange olika former av den, har bland annat att göra att tidigare okända filosofiska strömningar växt in i Sverige från och med 1970-talet. En avgörande förändring är den forskning som startade på Arbetslivscentrum vid 1980-talets början. Forskningen gick ut på att undersöka vad som händer med yrkesskickligheten när olika yrken datoriseras. Ett begrepp för att beskriva den kunskap som finns i praktiska verksamheter var tyst kunskap. Man kom att skilja mellan *påståendekunskap, färdighetskunskap* och *förtrogenhetskunskap.* Detta är början till en omfattande diskussion som förts om den praktiska kunskapens innebörder och en utforskning av vilken kunskap människor besitter och använder i sin yrkesutövning. Det har, som vi känner till, kommit att läggas allt starkare tonvikt vid kompetensutveckling och lärande i arbetslivet. I förlängningen har den förändringen stor betydelse för utvecklingen av olika former av kunskap även inom skolans område. Detta leder i sin tur till en diskussion om förhållandet mellan den kunskap som produceras på högskolor och universitet, i forskning, och den kunskap som finns i olika praktiska verksamheter.

I skoldebatten

”Kunskap” har blivit kodordet framför andra i debatten om skola och utbildning. Men frågan om vad som menas med kunskap och vilken kunskap som ska premieras förblir oreflekterad. Denna debatt, som så många andra, är fylld av motsägelsefullheter, liksom den verklighet man talar om. Några väsentliga drag går dock att urskilja. Att framhäva kunskapen som det primära i skolans verksamhet kan framstå som en tautologi, eftersom det är därför vi har något som kallas skolor. Att en skola kallar sig ”kunskapsskola” är alltså tårta på tårta. Men vad menas. Att framhäva en sak är ofta detsamma som att tala mot något annat. Ett kodord som ofta används som motbild till kunskap är ”flum”, vilket kan tolkas som att tonvikten läggs vid andra faktorer i verksamheten, som det sociala, eller motivationsskapande verksamheter. I denna debatt blandas politiska och pedagogiska argument med varandra. Skillnaden mellan höger och vänster framstår som en skillnad mellan vetenskap och disciplin å ena sidan och det sociala och motivationsskapande å den andra. För att bringa någon förståelse för de olika ståndpunkterna och deras förhållande till varandra får man se problemet i ett historiskt perspektiv. Motsättningen bottnar i skillnaden mellan ett förmedlingspedagogiskt och ett progressivistiskt synsätt på skolans verksamhet. Men ställer man dessa båda förhållningssätt i relation till den ekonomiska och tekniska utvecklingen blir det genast mer motsägelsefullt. Den klassiska motsättningen i skoldebatt och pedagogik är den mellan förmedlingspedagogik och progressivism. Den dominerande traditionen under historien är den förmedlingspedagogiska, vars företrädare ser kunskapen som given av vetenskapen och inbyggd i det kulturella arvet. Den är inbyggd i ”skolans grammatik” och som man säger, ”sitter i väggarna”. Någon har kallat den kunskapssyn som ligger i den traditionen för ”kunskap som paket”. Den något polemiska formuleringen anger kunskapen att vara en färdig produkt, ett färdigt resultat i form av enskilda fakta. Fakta betraktas som objektivt givna, färdiga att lära in, för att kunna avlägga kunskap om dem på provet. Mot denna tradition opponerar ständigt, men med olika förtecken, den peda-

gogiska progressivismen. Här förläggs tyngdpunkten vid elevens motivation och intresse, i syfte att kunna sätta igång processer av kunskap och lärande. Det subjektiva, i form av egen erfarenhet, tolkning och förståelse får här ett större utrymme. Även behovet av att se kunskapen i ett sammanhang betonas starkare. Kritiken mot detta synsätt och de experiment som gjorts, har varit att man sysslar för mycket med det egna, det näraliggande och redan kända. Med stark betoning på inflytande och demokrati blir diskussionerna om vad och hur ibland en ersättning för kunskapsinhämtning och att lära sig något nytt.

Den form av progressivism som fanns under 1970-talet hade till övervägande delen vänsterpolitiska förtecken. Det fanns en stark betoning av demokrati och medinflytande i studierna. Sökandet av kunskap premierades och formulerades ofta som projekt- tema- eller problemorientering. Man fann sina inspirationskällor främst i Paulo Freires frigörande pedagogik, men även bakåt i tiden hos folkbildningens företrädare som Ellen Key eller den amerikanske pedagogen och filosofen John Dewey. Det gemensamma är här att det finns ett krav på att finna det autentiska lärandet och att kunskapen ska stå i en nära relation till samhället och livet. Det väsentliga blir att få igång läroprocesser och att eleverna själva söker kunskapen. Det är dock ett misstag att tro att progressivismen alltid framträder med vänsterpolitiska förtecken. Under Margret Thatcher i England fanns en stark inriktning mot ”vocational progressivism”, vilket innebär att kunskapen i skolan ska stå i nära relation till det kommande yrket. I 1980- talets engelska skolpolitik var detta under en epok ledande, tills John Major tillträdde och en helt annan politik med inriktning mot ett klassiskt kulturarv blev ledande. Den svenska formen av progressivism stötte på kritik hos den sk kunskapsrörelsen, som var en direkt reaktion mot den. Här hävdades nyttig kunskap, vetenskap och kulturarv och läraren som kunskapsförmedlare, mot ”flummet”. Initiativtagaren till den var metodiklektor Arne Helldén, som hävdade upplysningens värden i form av vetenskap, teknik, förnuft och framsteg, mot den romantik han ansåg låg i en alltför stor tilltro till den egna erfarenheten och

elevernas självbestämmande. En direkt arvtagare till Helldéns syn på kunskap och skola är Dagens nyheters chefredaktör Hans Bergström som i dagens skoldebatt ofta hänvisar till denna förebild.

Under 1990-talet har å andra sidan informationstekniken givit upphov till ännu en form av progressivism. Genom IT har tillgången till information ökat, vilket givit upphov till uppfattningen att det i all denna mängd information inte går att välja ut ens en bråkdel av den kunskap som kan anses väsentlig eller allmängiltig. Det är också en av flera anledningar till att innehållsdelen av läroplanerna krympt. Ett återkommande talesätt är att eftersom informationsmängden är så omfattande, så det går inte att förmedla ett färdigt gods av kunskaper, utan i stället lära eleverna att själva söka kunskap. Som ett motsvarande uttryck till ”kunskap som paket” har uttrycket ”kunskap som katalog” myntats. Det innebär en inriktning mot att gå till ”katalogerna” dvs till databaser, internet, eller bibliotek, för att söka kunskap. Lärarens uppgift blir återigen benämnd att vara handledare, eller ”coach”. I sin förlängning innebär en sådan hållning att hela skolsystemet skulle kunna organiseras så att individerna söker sina egna ”lärvägar”, något som nu sker med den svenska vuxenutbildningen.

Vi står alltså år 2002 i den märkliga situationen att den klassiska motsättningen mellan förmedlingspedagogik och progressivsm fortfarande gäller. Skolpolitiskt sett är den tydliga tendensen att beskriva kunskap ”som paket”, med stark betoning på skolan som uppfostrande institution där ordning och disciplin råder. Det bärande är synsättet att kunskap står i centrum, men den förblir oproblematiserad. Men å andra sidan finns, alltifrån näringslivets organisationer, till ekonomiskt och tekniskt inriktade argument, en stark tendens att vilja bryta ned skolans väggar och anpassa utbildningar till praktiska verksamheter ute i samhället. Sådana anpassningar pågår och sker på olika sätt. Ett allt vanligare förhållningssätt i högre utbildning är att utgå från problem man förväntas stöta på i det kommande yrket, problembaserat lärande. Detta är pedagogiska försök att närma den kunskap som lärs till den

verksamhet där den ska användas. Skillnaden gentemot 1970-talets problemorienterade studier och denna är att i den förra utgick man från de egna erfarenheterna i Freires anda och tematiserade dem, medan problemen i den senare är närmare relaterade till yrken och praktiska verksamheter.
I den här skriften ska vi återkomma till denna problematik i relation till den utveckling som skett i diskussionen om kunskap och framväxten av skilda former av kunskap. Så här långt kan vi konstatera att det är en mycket gammal form av skolpolitisk och pedagogisk motsättning som vi står inför, men med nya förtecken och där kunskapsbegreppet fortfarande till stora delar är oreflekterat.

I filosofi och forskning

Alltfler verksamheter ska som det heter ”forskningsanpassas”, så även skolans verksamhet. Det kan med ett sådant uttryck se ut som om praktiska verksamheter ska anpassa sig till just forskningens arbetssätt och kunskap. Det kännetecknande för forskningens utveckling är dock att den utförs med en mängd olika utgångspunkter, både vad gäller teorier, metoder, innehåll och inriktningar. Det är en mycket mångfacetterad verksamhet, i vilken hela tiden olika förhållningssätt till kunskap och verklighet, antingen samverkar eller står i strid med varandra. Filosofi och forskning står ständigt i ett nära förhållande till varandra, eftersom de teorier och metoder man väljer att arbeta med alltid har olika filosofiska utgångspunkter. I nästa steg finns det också filosofiska riktningar som pekar på den kunskap som finns i praktiska verksamheter och därmed stödjer sådana verksamheters självständighet i förhållande till forskning och vetenskap. Vi kan också vända på det och säga att det sker starka inflytelser från praktiska områden över forskningens inriktning som därmed förändrar den. Det finns alltså ömsesidiga relationer mellan praktisk verksamhet, forskning och filosofi. Inom filosofin finns en särskild gren i vilken man specialiserat sysslar med kunskapens innebörder och gränser. Ett huvudproblem är här att ange en hållbar definition för vad kunskap är. Den definition som de flesta utgår

från säger att kunskap börjar med vad vi kan tro, eller hålla för sant. Genom att ange goda skäl för våra försanthållanden stärker vi vår uppfattning och genom att söka efter det som gör vår uppfattning välgrundad kommer fram till säker kunskap. Redan genom en sådan definition, som är den vanliga vi finner i uppslagsböcker och handböcker, har man angivit ett synsätt som har en utgångspunkt och förankring i en tradition som utgår från Platon. Under lång tid har det varit så att de som sysslar med kunskapsteori har skrivit böcker och artiklar med detta som enda utgångspunkt. Det som skett därefter är att det från flera andra håll, både inom forskningen och filosofin, har växt fram andra uppfattningar och synsätt på kunskap som inte har denna platonska förankring. Med en överblick över forskningens område kan vi se att det finns olika inriktningar beroende på vilket området och inriktningen är. De som arbetar inom det tekniska och naturvetenskapliga området har vissa synsätt gemensamma, och de som arbetar inom det samhälls- och humanvetenskapliga har andra synsätt gemensamma. Samtidigt förs det en gemensam diskussion om vad som kännetecknar vetenskaplig kunskap. Men genom att områden och syften skiljer sig från varandra så kommer olika teoretiska och metodiska utgångspunkter alltid att var olika. Inom ett universitet kan förhållandet mellan olika kunskapsområden och discipliner liknas vid det mellan olika kulturer. Det finns en svårighet att möta och förstå varandra beroende på olika bakgrunder, självuppfattningar och syften. Men med större tolerans och dialogisk förmåga skulle det kunna gå att i stället berika varandra, även om både makt och prestige och konkurrens om resurser försvårar detta. Detta skulle också kunna gälla för förhållandet mellan teori och praktik.

Det ligger i forskningens specialisering och inriktning mot ett smalt område, att man får svårt att ta till sig andra perspektiv än det som gäller just inom det egna området. Det ställer problemet om att vara orienterad mot det allmänna, både som medborgare och människa, som en motvikt mot det alltför specialiserade. Ofta har kurser i vetenskapernas historia och grundläggande filosofisk orientering varit försök att åstadkomma det sammanhang som finns. På de mest välrenomme-

rade amerikanska universiteten har sådana försök förekommit och görs fortfarande. Man får antingen ett slags baskurs eller får fritt välja innan man väljer specialinriktning, eller så löper det allmänna genom hela utbildningen. Som forskare och specialist kanske man endast klarar av att skaffa sig djupare insikter inom ett eller två kunskapsområden. Men intresset för andra områden och kunskaper kan öppnas genom den nyfikenhet som kännetecknar all kunskapsutveckling. Det innebär att man som humanist intresserar sig för det grundläggande i naturvetensap och teknik, eller vice versa. Men även att man intresserar sig för det praktiska. Det finns ett liknande främlingskap mellan dem som arbetar med forskning och vetenskap och dem som arbetar i praktiska verksamheter. Det handlar om olika språkbruk och olika sätt att arbeta. Den vetenskapliga och inte minst den filosofiska vokabulären kan framstå som främmande för dem som inte är insatta i den. Å andra sidan kan forskare ofta stå oförstående för de problem man har att brottas med i praktiken och detta gäller inte minst inom skolans område.

Kunskap och kunskapssamhälle

Om det nu är sant att vi lever i ett samhälle som i tilltagande utsträckning präglas av kunskap, information och utbildning, vilka konsekvenser har det för vårt sätt att se på kunskap och vårt sätt att hantera kunskapen i detta samhälle? Är det för det första alldeles givet vad för slags samhälle som växer fram ur det ökande informationsflödet och antalet utbildningar? Vad kännetecknar detta samhälle och vilket förhållande får vi till kunskap? Ett alldeles tydligt tecken är att kunskapen får ett pris, den blir en vara på marknaden och får ett bytesvärde. Enligt många bedömare sker detta på bekostnad av kunskapens värde för människan och om man så vill, dess kulturella värde. Detta är i sin tur något som hänger samman med datoriseringen och framväxten av informationstekniken. Det är ett lika okänt som verkligt faktum att de tre bärande delarna av denna utveckling har sina startpunkter under samma år, 1971, då informationstekniken, kunskapen som produktionsfaktor

och de första kloningsförsöken äger rum. Detta år uppfinns chipset för användning i datorerna, vilket möjliggör den informationstekniska utvecklingen. Samma år introduceras kunskap som den allt viktigare produktionsfaktorn i nationalekonomin. Fram till dess ansågs de bärande produktionsfaktorerna vara jord, arbete och kapital, men från och med detta år sägs kunskapen få en allt större betydelse i den ekonomiska utvecklingen. Inom nationalekonomin hade några årtionden dessförinnan funnits en tanke eller en teori om utbildningens ekonomiska betydelse. Fram till dess hade utbildning främst betraktats som konsumtion, medan den härefter kom att ses som en produktiv investering. Människan och hennes kunskaper kom att ses som ett kapital och denna strömning kallas därför humankapitalteorin. Den har fått allt större politisk betydelse som motivering för satsning på utbildning och forskning. Tillgången till allt större informationsmängder på grund av chipset och kunskapens ökande marknadsvärde har fått avsevärda konsekvenser för hur kunskap allmänt betraktas och behandlas i samhället. En sådan konsekvens är att det skett en sammanblandning mellan information och kunskap. Det har blivit allt svårare att skilja mellan information och kunskap, men också kunskap och underhållning. En annan konsekvens som hänger samman med den är kunskapens avhumanisering, vilket innebär att kunskap har kommit att ses alltmer som fristående från människan. I och med att kunskapen fått ett saluvärde så blir den ett objekt, en vara som kan köpas och säljas på marknaden. Den utvecklingen står i strid mot en humanistisk uppfattning om kunskap som betraktar kunskapen som mänsklig, personlig med människor som bärare. Därför är det centralt att skilja mellan information som finns i medier och apparater och kunskap som bärs av människor. En tredje konsekvens är olika försök att effektivisera utbildningar. Många utbildningsadministratörer och politiker tänker om kunskap och utbildning i effektivitetstermer. Det kan ta sig olika uttryck, alltifrån det som heter ”ökad genomströmning” på universiteten, till stora klasser i skolan. Ett genomgående drag här är tron att kunskap kan vinnas den snabba vägen, eller på genvägar. Kritiker av denna samhällsutveckling har pekat på det förödande för själva kunskapen med ett sådant

synsätt. Kunskap tar i alla avseenden tid att skaffa sig, banbrytande upptäckter görs på långa omvägar och kunskap som ska få någon betydelse annat än för provet behöver bearbetas och tillämpas för att förstås. Denna utveckling har även inneburit att utbildningens och kunskapens demokratiska dimensioner delvis gått förlorade. Motiveringen för varför utbildning är viktig i ett samhälle kan vara humanistisk, demokratisk och ekonomisk i olika kombinationer. Den humanistiska motiveringen dominerade fram till andra världkriget i Sverige, då den demokratiska kom att bli den ledande efter erfarenheterna av nazismen. Den ekonomiska motiveringen började göra sig allt mer gällande under 1960- talets rekordår och har stärkts under 1980-talet då humankapital och kunskap som produktionsfaktor slagit igenom. Frågan om inte bara humanismens utan även demokratins innebörd och ställning i relation till utbildning och kunskap har kommit att få en alltmer underordnad roll, samtidigt som behoven av dem ökat. Vad skulle då ett demokratiskt kunskapssamhälle kunna innebära? Ett kunskapssamhälle enligt sk managementtänkande med stark förankring i industri och näringsliv ser vetenskapen så länge den ger ekonomiska avkastning som den väsentliga formen av kunskap. Här görs ingen skillnad mellan teknik och vetenskap. Det gör att ”kunskapens magnetfält” förläggs till högskolor, universitet, med en hög prioritering av forskning och teknisk utveckling. I än högre grad förläggs förväntningarna på tekniska centra som Kista och Science Parcs i närheten av universiteten. I samband med den utvecklingen har det under 1990-talet skapats en retorik att tala om ”kunskap som färskvara” och att ”kunskapens halveringstid ökar.” Sett i ett längre och vidare perspektiv över kunskapens utveckling och forskningens villkor ter sig sådana fraser som smått löjeväckande. Frågan är vilken typ av kunskap som är färskvara och vilken som har längre hållbarhet än några månader. Ja, ser vi till de former av kunskap som presenteras i den här boken så är dagens kunskap djupt beroende av den utveckling som startade ca 500 f.kr. Det sker alltså ett förytligande i själva sättet att tala om och reflektera över kunskapen i den pågående utvecklingen. En sådan inriktning skapar en starkt specialiserad kunskapselit, som resten av befolkningen ska söka svara

mot, med en avsevärd marginalisering som följd. Som alternativ skulle man kunna tänka sig att alla former av verksamheter som bedrivs och behövs i ett samhälle även bygger på och innefattar olika former av kunskap. Ett rikt kunskapssamhälle måste väl vara ett samhälle där allas kunskaper tas tillvara på ett optimalt sätt. Det skulle betyda att olika former av kunskap är förenade med olika verksamheter. Ett demokratiskt kunskapssamhälle skulle kunna bygga på ömsesidig respekt för olika verksamheter och därmed för olika typer av kunskap. I stället för ett samhälle som är indelat i vinnare och förlorare kunde vi tänka oss ett samhälle i vilket kunskap i dess olika former uppmuntras, så att alla kan känna sig delaktiga och centrala för den samfällda utvecklingen. Ett sådant synsätt är svårt att få in i existerande ekonomiska kalkyler, men även ekonomiskt skulle en sådan utveckling kunna vara framgångsrik.

Att reflektera över kunskap förutsätter en viss inblick i hur det vanligtvis talas om kunskap i det samhälle som kommit att definiera sig självt som ett ”kunskapssamhälle”. Det sker på olika sätt i förhållande till olika områden i utvecklingen. Vi kan urskilja ett sådant i förhållande till den ekonomiska utvecklingen. Ett annat är det tekniska området. Dessa två flyter samman eftersom den tekniska och ekonomiska utvecklingen går hand i hand under de senare decennierna på 1900-talet. Ett tredje område är det mediala, eller massmedia och ett fjärde är skolans och utbildningens område. De olika sätt att tala om kunskap som utkristalliseras inom dessa fyra fält flyter också in i och påverkar varandra. Själva benämningen ”kunskapssamhälle” kan vi hänföra till det faktum att kunskap kom att introduceras som en produktionsfaktor i nationalekonomin. Detta gjordes 1971 av den danske nationalekonomen Torkil Kristensen. De klassiska produktionsfaktorerna jord, arbete och kapital kom att få sällskap med kunskap. Detta kan illustreras med att allt fler produkter får ett allt högre kunskapsvärde i förhållande till det materiella värdet och arbetet. Jämför vi tex en mobiltelefon och en stol kan vi se att telefonen innehåller sitt högsta värde i form av investerad kunskap, medan stolen har ett högre när det gäller material och arbete. Såtillvida och även när det gäller antalet anställ-

da som hela tiden ökar i sektorer som handhar kunskap, är det ovedersägligt att vi i tilltagande grad lever i ett kunskapssamhälle. 1971 kan sägas vara vår senare historias märkesår i flera avseenden. Någonstans där kan vi se hur samhällsutvecklingen svänger, från ett samhälle där basindustrierna som dominerat kommer i kris, till att något nytt inträffar. Detta år uppfinns också chipset i datorerna. Denna tekniska uppfinning blir en förutsättning för den informationstekniska utvecklingen. Det dröjer dock ett tiotal år innan den används av finanskapitalet i större skala och den vägen kom att bli spridd ut i olika verksamheter.

I kölvattnet av den utvecklingen har det uppstått en retorik om kunskap. Några vanliga uttryck är att ”kunskap är en färskvara” och att den har ett ”kort shelflife”. Att kunskap blivit en vara i tilltagande utsträckning är även det ovedersägligt, den har fått varukaraktär genom att den kan köpas och säljas på marknaden. Men hur färsk är kunskap och vilken kunskap gäller det? Den teknologiska utvecklingen går med oerhörd hastighet, vilket gör att teknik snabbt föråldras. Men det mesta av de kunskaper vi använder i olika verksamheter har långa och djupa rötter bakåt i tiden och är en förutsättning för utveckling av ny kunskap. Den kunskap vi har för att orientera oss i tillvaron bygger på långvarig erfarenhet, men den förändras och förnyas. Kunskap är därför i hög grad inte utbytbar, men förnyelsebar. Informationstekniken har inneburit den sammanblandning av information och kunskap som vi talat om ovan. Det är många som i olika skeden av teknikens utveckling trott att det går att ersätta läraren med tekniska hjälpmedel. Detta antagande visar sig oftast felaktigt. I slutet av 1960-talet med den sk undervisningsteknologin, var det många som trodde att uppställda tv-apparater skulle ersätta läraren. Men detta visar sig stå i motsättning till andra pedagogiska principer som det demokratiska inflytandet över innehåll och arbetsformer, den aktivitet som inlärning förutsätter och dialogens, samtalets betydelse för lärandet. Det finns studier som visar på liknande resultat vad gäller den oförblommerade tron på informationsteknikens användning.

I förhållande till massmedia har kunskap diskuterats med fokus på informationsmängd och ”brus”. Sedan lång tid tillbaka har det funnits talesmän för att skolan måste utgöra en motvikt mot massmedias makt över våra sinnen och att uppgiften blir att upprätta en kritisk motinstans med hjälp av skolan. En term som har använts är ”infotainment”, att information i massmedia också ska ha och i tilltagande utsträckning också får ett ökat underhållningsvärde. Det blir på det sättet svårt att skilja mellan vad som är trovärdig kunskap och vad som är ett uttryck för ett partsintresse. Vilken blir skillnaden, kan vi fråga, mellan saklig upplysning och reklam, djupgående insikter och förtäckta fördomar. Journalisten får härigenom en makt och ett ansvar som i medias kommersialisering inte alltid lever upp till intellektuell hederlighet och ansvaret att hålla isär kunskap och underhållning. Ett uttryck för kritiken mot medias makt har myntats av Edward Said, som är författare av många insiktsfulla böcker och professor i litteraturvetenskap. Han kallar det ”tillverkning av instämmanden”. Det uttrycket skulle kunna tolkas som propaganda. Det finns gott om belägg för att medias roll är att tillverka en trend eller en opinion i någon makts intresse, ett företags, en regerings eller annan påtryckningsgrupp och sedan föra ut det som en föregiven sanning. Därför, menar Said och många andra, blir det en central uppgift att i utbildningar uppöva den kritiska förmågan. Kritisk förmåga förutsätter att man har något att jämföra de budskap som produceras med något annat. Men även att med fantasins hjälp kunna genomskåda och tänka sig hur det skulle kunna vara på annat sätt än det som förespeglas oss, eller det som makten vill få oss att tro.

Skolans och utbildningens utveckling är inte oberoende av hur det talas om kunskap i samhället inom dessa områden. Det har under den här tiden skett en decentralisering av den offentliga sektor som skolan ingår i. Det har gjort att nya styrformer introducerats. Det sker samtidigt i flera länder runtom i Europa och den vanligast förekommande styrformen blir det som kallas mål- och resultatstyrning. Det kännetecknande för kunskapens utveckling i relation till skolans förändring är i det hänseendet en allt ökande målinriktning. Skolsystemet

inriktas alltmer mot uppställda mål, både statligt, för varje kommun, varje skola och varje individ. Häri ligger ett krav på effektivisering och snabba vägar till kunskap. Samtidigt sker en individualisering på ett sätt, men inte på ett annat. En ambition är att lärandet ska utgå från varje individs förutsättningar, men målet är inte individuellt. Det bestäms genom de nationellt uppställda kunskapsmålen. Friheten ligger i att i ökande grad själv söka sina ”lärvägar” genom systemet, men alla ska fram till samma mål. På samma gång sker en formalisering av kunskapen. Man brukar skilja mellan formellt och informellt lärande. Det formella är det som sker i den organiserade undervisningen och det informella är det som sker utanför. En ambition tex i talet om livslångt lärande är att det lärande som sker utanför skolan ska kunna intregreras i det lärande som sker i skolan. Ett exempel på den formalisering som sker är att kunskaper som människor inhämtat utanför skolan ska kunna valideras, dvs visas ha ett formellt värde. Detta är även det något som sker i flera andra länder och i tilltagande takt.

En risk och en otillräcklighet i den utvecklingen är att det finns kunskap som är svår att formalisera. Stora delar av det som med en samlingsbeteckning kan kallas estetisk kunskap faller utanför ett sådant mönster, eller tvingas in på andra villkor än de som är produktiva i förhållande till verksamheten. Det vi i sådana verksamheter tydligt kan se är att de bygger på och kräver det motsatta mot målinriktning och formalisering. Motsatsen är fria processer av skapande och sökande.

Det paradoxala i utbildningssystemets utveckling är i det perspektivet att kunskap alltmer blir till en färdig produkt, medan själva kunskapsprocessen underordnas det färdiga resultatet. Men skapande, liksom sökande, kräver viss grad av processinriktning. Det gäller också generellt för kunskap att vägen till kunskap inte har några snabba genvägar. Kunskapsprocesser sker oftast över omvägar, på vilka upptäckterna och insikterna kommer i det kanske helt oväntade, i det vi finner på vägen. Många upptäckter har gjorts så och de aha- upplevelser som burit vidare och livslångt sökande efter kunskap har tillgått så.

Centrala och återkommande frågor om kunskap

Kunskap och information

Är det någon skillnad mellan att vara välinformerad och att besitta kunskap? Det finns människor som kan hela kataloger utantill, som kan rabbla namn och årtal, fotbollsresultat och tidtabeller om vartannat. Den informationen består i ett antal enskilda uppgifter som inte behöver sättas in i något sammanhang för att bli begripliga. Information förekommer i ett antal lösa bitar, i fragment, men som för att bli till kunskap behöver förstås i ett sammanhang. Vi kan säga att information är det material som blir till kunskap när en människa tar det till sig och förstår det. För att förstå en sak måste den sättas in i ett sammanhang. Sammanhanget kan vara ens eget på det sättet att man länkar det man tidigare vet till det nya man får sig till del. Men det kan också vara det sammanhang i vilket saker och ting hänger ihop med vartannat. 1789 är ett årtal som betecknar början till händelserna för franska revolutionen. Franska revolutionen består av ett antal händelser som sträcker sig ett antal år framåt. Dessa händelser kan förstås i ett sammanhang som säger oss att en klass av människor tar makten och genomför en samhällsförändring, som i sin tur hänger samman med övergången från ett jordbrukande till ett industriellt samhälle. Det skeendet hänger i sin tur samman med hela det komplex av händelser som föregått franska revolutionen och som vi kan förstå som ett längre genomgripande skeende vilket frambringar hela det moderna samhället med dess bärande institutioner. Enskilda informationer om vad som utspelar sig i det skeendet blir till kunskap när de sätts in i ett sammanhang. Det är alltid människor som söker tolka och försöka förstå ett sådant skeende. Som lekmän kan vi skaffa oss en viss kunskap om detta, medan experten kan skaffa sig en mer djupgående. Vi kan orientera oss och vi kan blir specialister. Det avgörande är att information blir till kunskap när en människa tolkat och förstått informationen. Det

betyder att vi gjort informationen till vår kunskap. Vi bär den själva i oss och den ingår i det sätt vi försöker förstå världen i dess utveckling och sammanhang. Vi kan på så sätt betrakta kunskap i ett antal grader eller nivåer som ligger mer eller mindre djupt i oss. Vissa saker känner vi till på ett ytligt sätt, medan vi förstått annat på ett djupare plan. Vad som är ytligt eller djupare förstått kan variera ytterligt bland olika människor. Information behöver inte införlivas i oss på samma sätt som kunskap. Kunskap bärs av människor men vi kan bära den på olika sätt. Den är personlig eftersom vi är olika, men samtidigt finns något som är lika. Likheter och olikheter i sättet att förstå kan vi kommunicera med varandra för att bättre förstå. Kunskapen förändras ständigt på så sätt att tex kunskapen om det skeende som ligger i det vi kallar modernisering av samhället ständigt blir föremål för nya teorier och nya upptäckter. Vi tolkar och förstår det förflutna utifrån de betingelser vi lever under i vår egen samtid. På samma sätt kan vi säga att en enskild människa ständigt förändrar sin kunskap genom att hon lär sig nya saker och får nya perspektiv på tillvaron. På det sättet kan vi säga att kunskap är något vi skaffar oss i en ständigt pågående process. Men vi har också en bild av världen som gör att vi tycker oss ha en orientering och kommit fram till ett visst reslutat om hur saker och ting förhåller sig.

Detta att kunskap är något som bärs av människor och kan bäras på olika sätt brukar illustreras med ett berömt citat av Ellen Key, som angående bildning yttrade att det är ”vad som finns kvar när vi glömt det vi lärt”. Med det menade hon att bildande kunskap kännetecknas av att vara införlivad i människan på så sätt att det finns kvar när vi glömt allt annat. Hon menade därvid att det finns en väsentlig skillnad mellan lärdom och bildning. Lärdom var sådant som vi lärt oss genom bokliga studier och som består av enskilda faktauppgifter, medan bildning var sådant som vi personligt införlivat på ett sådant sätt att vi kan använda oss av den i våra liv och verksamheter. Ellen Key var även ytterligt kritisk mot den tidens skolväsende som hon menade åstadkom ”papegojpladder” och ingen kunskap som har betydelse för det verkliga livet.

Härvid skedde en stukning av individerna som hon kallat ”själamorden i skolorna”. På liknande sätt kan vi säga att information skiljer sig från kunskap genom att det är vad som finns kvar när vi silat oss igenom informationsbruset. Vi kan lugnt konstatera att det idag brusar ordenglit om vi jämför med Keys tid. Men samma principiella skillnad i själva synen på kunskap föreligger. Det är en sak att lära sig för att klara provet, få betyg och ta examen. Det är en annan sak att lära sig på ett sådant sätt att det vi lär får verklig betydelse för vårt sätt att tänka om och föreställa oss tillvaron, för hur vi handlar för att förändra och för hur vi lever våra liv. Det brukar ofta sägas i skolsammanhang att det blir allt viktigare att lära sig välja och sortera bland all den information som brusar emot oss. Genom informationsteknologin har vi fått ökad tillgång till information, men frågan är hur vi gör denna information till kunskap. Genom media blir vi alltmer medvetna om vad som händer i världen, men frågan är på vilket sätt det ökar vår förmåga att påverka och förändra den med demokratiska medel. En av de stora kunskapsfrågorna i vår tid är därför denna: hur kan vi i informationsöverflödets och medias osorterade värld ge människor möjlighet att upprätta sin egen välgrundade mening, att orientera sig och i enlighet därmed handla på ett meningsfullt sätt?

Kunskap och makt

För att ringa in vad kunskap kan vara är det lämpligt att börja med att ange några vanliga talesätt och uppfattningar om den. Ett av de vanligare talesätten är att ”kunskap är makt”. Från början avser det människans makt över naturen genom naturvetenskap och teknik. Genom att lära känna naturens lagar kan vi lära oss att behärska dess krafter och styra dess förlopp. Under industrialismens och demokratins framväxt kom uttryckets betydelse att förskjutas till den politiska makten. Den som kan skaffa sig kunskap om samhället och dess funktioner kan också som medborgare skaffa sig makt över det. Under den efterindustriella epoken har uttrycket fått en tredje betydelse, nämligen att kunskap kan användas

i förtryckande syfte och utöva makt över människan. När viss kunskap räknas som normgivande innebär det att annan kunskap marginaliseras, nedvärderas eller inte räknas som kunskap. Eftersom vetenskapen, expertkunskapen, utövar ett stort inflytande över våra liv kommer våra vardagliga uppfattningar i väsentliga frågor att degraderas och vi blir allt mer beroende av vetenskapens uttalanden för att veta hur vi ska göra. Å andra sidan kan uppövandet av kritisk förmåga vara ett medel att genomskåda givna sanningar och bilda sig en egen uppfattning. Kunskap kan alltså vara en motmakt mot den vedertagna makten över våra tolkningar av tillvaron. Särskilt viktigt blir den förmågan i förhållande till massmedias makt över våra sinnen.

Kunskap och etik

Ett annat vanligt talesätt, hämtat från Bibeln, är att ”kunskapens frukt är på gott och ont” för människan. I den nya bibelöversättningen står det att människan inte skall äta av trädet ”om gott och ont”. Detta öppnar för en etisk diskussion om kunskapen. Att kunskap kan vara på gott och ont vet vi ju, eftersom kunskap kan användas både i goda och dåliga syften. Men kunskapen ”om gott och ont”, varför skulle inte människan äta av det trädet? Kanske därför att den kunskapen är förbehållen Gud. Men vi har en inbyggd etik i förhållande till olika former av kunskap. I vetenskapen är vissa etiska regler inskrivna man måste följa som forskare. Men samtidigt ska vetenskapen vara fri från värdemässiga ställningstaganden. Etiska bedömningar får göras av andra, etiska experter eller kommitéer. Ett av den traditionella vetenskapens främsta kännetecken är att den ska vara fri från etik och politik, fri från alla värdesatser. Men i den kunskapsform vi här kallar den praktiska klokheten, är värdet inbyggt eftersom det bygger på ett syfte och ett ändamål, nämligen att öka människans välbefinnande och söka efter svar på vad som kan utgöra ett gott samhälle och vad som kan vara kännetecknande för ett gott liv. Detta öppnar samtidigt för en annan uppfattning om etik än den som är vanligast förekommande. En av dessa är konse-

kvensetiken, att det är följderna av våra handlingar som avgör deras moraliska halt. Då gäller det att göra bedömningar huruvida viss kunskap kommer att öka lyckan och minska lidandet i världen. En annan är plikt-eller regeletik, som utgår från allmänna regler eller normer för ett moraliskt riktigt handlande. En sådan regel är att handla så att man kan ”upphöja sitt handlande till allmän lag”. Den etik som ligger i anslutning till den praktiska klokheten är vad som brukar kallas dygdetik. Den utgår från de vanor, seder och bruk som har utvecklats i samhället och blivit tradition. Etik går då ut på att reflektera våra vanor.

Kunskap och demokrati

Den kunskap Platon formulerade var förebehållen en elit i samhället. Det praktiska och det sinnliga var underordnat den säkra kunskap som kunde härledas ur matematiken eller dialektiken. För att komma till de riktiga höjderna måste man genomgå långvarig skolning. Under större delen av skolsystemets historia har utbildning och kunskap varit till för en elit, medan folket i gemen har fått nöja sig med ”katekes och disciplin”. Fortfarande är rekryteringen till högre utbildning knuten till klass och social härkomst, men även kön och etnicitet är kategorier för underordning i utbildningssystemet. Strävan efter att demokratisera dessa traditionella förhållanden har pågått från industrialismens och upplysningens begynnelse. Ett steg har varit att klasstillhörighet och ekonomiska möjligheter inte ska kunna utgöra hinder för utbildning. Progressivismens förkämpar alltifrån Dewey, Key och Freire har försökt att rikta sig till de grupper som är underordnade i samhället. Dewey genom att förändra synen på kunskap och att bryta ned ett gammalt elitärt skolsystem, Key genom att tala för folkbildning och Freire genom att bygga ett förhållningssätt som utgår från människors erfarenheter och åstadkommer social förändring. En tydlig uppdelning finns fortfarande i den som gjorts mellan praktiska och teoretiska utbildningar, särskilt tydligt i tredje världen. Underordnade och förtryckta grupper går till training och de överordnade till ”education”. Den för-

ändring som inträffat i kunskapsutvecklingen i det efterindustriella samhället är att även praktiska former av kunskap har vunnit ett erkännande. Men fortfarande är den teoretiska kunskapen överordnad när det gäller klassificering av utbildningars värde. Frågan om kunskap och demokrati rör alltså dels tillgången till kunskap och möjligheten att själv utveckla sin kunskap, dels i själva synsättet på kunskap. I ett demokratiskt förhållningssätt till kunskap ligger ett erkännande av olika former av kunskap knutna till olika verksamheter och kulturer.

Kunskap som process och resultat

Ett av de äldsta problem som är förknippade med kunskapens natur är förhållandet mellan process och resultat. Processen är den väg som leder fram till ett färdigt resultat. Ett problem som är urgammalt och som fått flera lösningar är hur själva sökandet efter kunskap hänger samman med den kunskap man kommer fram till. Om vi från början vet vad resultatet ska bli är det ju ingen idé att söka, för då vet vi svaret från början. Men å andra sidan måste vi ha någonting att söka med, en fråga som är vägledande, en hypotes, eller en föreställning om hur och åt vilket håll vi ska söka svaret.
Pedagogiskt sett är problemet centralt, huruvida man ska lägga tonvikten vid processen eller det färdiga resultatet och hur man ska se på förhållandet mellan dem. I den pedagogik vi kallat progressivism ligger tonvikten oftast vid processen, sökandet efter kunskap och de läroprocesser som leder fram till kunskap premieras. Med ett tolkande synsätt på kunskap kan vi säga att fakta och färdig kunskap alltid tolkas utifrån det som redan är bekant och därför innehåller ett moment av process. Förhållandet mellan fakta och tolkning kommer vi att återkomma till. Det vi kan konstatera är att kunskap innefattar både process och resultat och att förhållandet mellan dem är centralt för förståelsen av den. Förmedlingspedagogiken lägger tonvikten vid det färdiga resultatet, medan progressivismen betonar processen. Begreppet *bildning* innefattar båda momenten och man kan i dess utveckling se hur tonvikten för-

läggs olika. Med ett bildande sätt att se på kunskap finns en möjlighet att på ett klokt sätt balansera mellan process och resultat. Läroprocesser tar alltid sin utgångspunkt i det subjektiva, i våra tidigare tolkningar och sätt att förstå tillvaron. Men det är i mötet med ny kunskap, med det som är oss själva främmande och annorlunda som en utveckling sker.

Kunskapens drivkraft

Det finns en mängd olika uppfattningar om kunskap. Men det finns också ett slags likhet mellan dessa uppfattningar, som uttrycks på en rad olika sätt. Det tycks vara ett kunskapens allmängiltiga problem som gestaltas på dessa olika sätt. Från Platon och fram till nutida uppfattningar kan vi följa en tråd som på skilda sätt talar om att kunskap utgår från något vi antar eller tror är sant eller förhåller sig på ett visst sätt. Om vi redan vet en sak är det inte stor mening med att undersöka saken vidare, vi vet ju redan. Men om vi inte vet någonting så vet vi inte ens hur vi ska söka eller vad vi ska fråga efter. Detta förhållande mellan att ha en ledtråd för vad vi ska söka efter och att med hjälp av det försöka ta reda på det okända kännetecknar kunskapen genom hela historien. Vi måste på något sätt veta vad det är vi söker efter för att kunna finna det. Vi börjar inte sökandet efter kunskap från ingenting. Det finns alltid en början, något vi utgår ifrån. Den stora frågan är vad som utgör startpunkten för kunskapsprocesser? Saken kan uttryckas så att vi har en hypotes, ett problem eller en fråga vi utgår ifrån. Många har hävdat att själva frågandet är motorn för vinnande av kunskap, till och med så att frågan är viktigare än svaren. Detta frågande bygger i sin tur på en medfödd eller naturlig nyfikenhet att ta reda på hur saker och ting förhåller sig. Barnet är fyllt av frågor och förundran inför det under som hela världen utgör i all sin sinnrikedom. Många har frågat varför och hur den förmågan går förlorad i skolan eller senare i livet. Svaret på den frågan hänger samman med hur vi ser på kunskap i detta hänseende. För samtidigt går den inte förlorad för alltid, utan kan återvinnas vid vissa händelser eller skeenden i livet.

Det brukar sägas att just detta utmärker poeter, konstnärer och filosofer - förmågan att ständigt kunna upptäcka nya saker eller att se världen ur nya perspektiv. Denna förmåga är den väsentliga drivkraften till kunskap, att förhålla sig öppen, ständigt beredd att lära något nytt. Men det nya står alltid i någon relation till det vi vet tidigare. Ett annat sätt att uttrycka detta är att det obekanta, främmande och annorlunda vi möter, tolkar och förstår vi utifrån det som tidigre är bekant för oss. Det okända möter vi med det redan kända, det avlägsna med det näraliggande. Nyfikenhet, intresse och hunger efter kunskap väcks genom att det främmande görs bekant och det alltför välbekanta görs främmande. Det alltför välbekanta kan kännas trivialt, något vi möter med en gäspning. Det alltför främmande kan förbli exotiskt och omöjligt att fånga I detta förhållande ligger nyckeln till pedagogikens stora fråga. Vad som sedan ska räknas till det bekanta är en stor fråga som leder oss in i tolkningens och förståelsens labyrinter. Detta ska vi återkomma till. Ett ytterligare annat sätt att beskriva kunskapens dubbla karaktär är att i stället för det bekanta utgå från våra vanor. I vardagslivet styrs vi i vårt beteende till stor del av de vanor vi själva utvecklat och som även finns hos andra i samhället, frukosten, arbetet under dagen och kvällens nöjen. Många som tänkt och skrivit om kunskap har hävdat att behovet av kunskap uppkommer när våra vanor bryts, när vi blir överraskade och förvånade, eller när vi stöter på ett problem. De rutiner vi följer i tex vårt arbete går ju bra så länge som det hela löper på, men det är när vi stöter på hinder som gör att vi måste tänka om eller göra på annat sätt som vi måste lära om och får behov av ny kunskap. Vi kan alltså konstatera att kunskapens dubbla karaktär gäller både för hur vi forskar, för hur vi tolkar och förstår tillvaron och för hur vi handlar. Detta gäller för kunskap generellt. Det är ett av de centrala problemen i kunskapsteorin och beskrivs då i termer av det subjektiva och det objektiva. Det är ett återkommande problem i vetenskapen då våra frågor och hypoteser delvis styr vad det är vi får reda på i våra undersökningar. Det rör våra tolkningar av tillvaron i stort och av konst och litteratur. Många har hävdat att dess viktigaste funktion är att få oss att se på ett nytt sätt eller att

bryta våra vanor. Det gäller för hur vi handlar, i vardagslivet i stort och i vårt arbete. Det mesta av allt tal om kompetensutveckling kan återföras på tanken om att vi måste lära om och lära nytt när de gamla och invanda rutinerna inte håller längre, främst beroende på tekniska och ekonomiska förändringar. Ännu mer generaliserat kan vi säga att kunskap är något vi ständigt är på väg mot att skaffa oss i en ständig process av att lära oss nytt. Men samtidigt har vi en bild av världen som för de flesta människor är rätt stadig och stabil. Vi vet en del saker rätt väl och är också säkra på det. Vi har kommit fram till ett resultat som håller. Detta gäller såväl i vetenskapen som i enskilda människors liv. Genom hela vetenskapens historia, så också idag, finns det representanter som hävdat att det sanna vetandet är nått och att man inte kommer längre i kunskapen om världen. Men historien är en påminnelse om att detta alltid visar sig vara fel, det är alltid någon eller några som gör nya upptäckter som kullkastar det gamla i gruset. Många människor anser sig vara färdiga med sin bild av världen, ända tills det inträffar en kris och det vi trott vara sant inte håller längre. Kunskap kan alltså ses som ett förhållande mellan en ständigt pågående process och ett färdigt resultat.

Kunskap och vardag

Alla människor delar det förhållandet att vi lever huvuddelen av våra liv i det vardagliga. Vardagen kännetecknas av att saker och ting upprepar sig, av våra vanor, vi gör som vi brukar göra. Det gäller livet i stort såväl som i vårt dagliga arbete. I den fungerande vardagen finner vi även en stor del av vår trygghet och vår identitet. Att vara tillhörig, att känna sig delaktig, att vara behövd och känna sig uppskattad i det man gör kännetecknar även det den goda delen av vardagen. En stor del av det vi lär oss, från tidiga barnsben och långt upp i vuxen ålder, sker i det som upprepar sig, i det vi gör och genom de samtal vi för med andra.
Kunskap kan sägas ha sin grogrund i vardagen, i våra vanor och i det som upprepar sig. Orden för denna grogrund är många. I det vi finner naturligt och självklart, i våra erfaren-

heter, i det som förefaller oss bekant och igenkännbart, i de traditioner vi är tillhöriga, i det som är vår kultur. Ja, det kunde gå att fortsätta länge. Många som funderat över kunskapens innebörd och betydelse menar att allt detta är kunskapens början, men att det bara är ena sidan av saken. Vardagen kan bli alltför rutinartad eller slentrianmässig. Den kan göra oss hemmablinda. Vi får en känsla av att trampa runt och inte komma någonstans. Då infinner sig ett behov av att få distans till det alltför bekanta, att få lite perspektiv på det som ligger alltför nära. I våra arbeten kan det kännas nedtröttande att bli alltför rutinmässig, arbetet förlorar sin spänning om vi aldrig blir utmanade i det vi gör. Orden för behovet, eller nödvändigheten av distans är lika många. Vi behöver utmaningar, vi behöver bryta våra vanor, vi blir stimulerade av överraskningar och det som bryter rutinerna. När vi möter det som är oss obekant, främmande och annorlunda, infinner sig något nytt. I denna dubbelhet av vardag och distans finner vi en stor del av kunskapens problematik. En stor del av det tänkande och forskande som ägnats åt kunskapens väsen rör sig kring detta problem. Alltifrån hur vi tillägnar oss ny kunskap, till hur vår förståelse av världen förändras och vidgas har denna grundstruktur. I grunden rör det frågan om vårt förhållande till världen omkring oss. Kunskapen börjar i människans undran. Liksom det lilla barnet upptäcker världen med stor förundran, så mötte människan världen i mänsklighetens barndom i form av myter och sagor. Det finns många som sökt sig tillbaka till just denna barndom för att återfinna de grundläggande frågorna om kunskap. Nutida tänkare har menat att den förmåga till förundran som är kännetecknande för barnet, var det som utmärkte de första filosoferna och vetenskapsmännen, förmågan att förundras över tillvaron som ett under. Denna förmåga till förundran och nyfikenhet har ofta kommit att poängteras av pedagogikens portalgestalter. Många har frågat varför barnets nyfikenhet går förlorad i skolan och hur man kan göra för att vidmakthålla eller återskapa den. Det som kännetecknar många som upptäckt och skapat nytt, inom tex vetenskap och konst, är just att de bibehållit denna förmåga. Det är en skapande attityd till livet och tillvaron, som är kunskapens kanske främsta drivkraft. Det är en

fråga om intresse. Denna fråga, om vad som egentligen skapar intresse, är även det en av de avgörande och återkommande frågorna. Intresset är skiftande och personligt, vi vet att intressen kan vara av ytterligt varierande art. Själva ordet ”intresse” kommer av ”inter” mitt i, och ”esse” väsen, alltså att vara mitt i sitt eget väsen, att vara i sig själv. Det kan översättas med att kunskapen behöver ha en personlig förankring för att kännas intressant och motiverande. Den personliga förankringen kan vidgas till allt det vi kallat vardag, det vi känner igen och det som är bekant för oss. Men det bekanta kan bli alltför nära så att vi förlorar blicken för det. Vi behöver få det på avstånd, göra oss främmande för det. Samtidigt kan det som är oss främmande och annorlunda göras bekant.

Här någonstans ligger nyckeln till det intresseväckande, till det som väcker nyfikenhet och förundran. Det är i relationen mellan det bekanta och det obekanta som kunskap kommer till.

Kunskapstraditioner

Slår vi upp ordet ”kunskap” i en uppslagsbok eller i en lärobok finner vi i första hand en definition som härstammar ifrån Platon 400. f.kr. Den definitionen säger oss att kunskap är något som utgår från vad vi tror eller håller för sant. Men för att tro ska bli kunskap måste vi ha goda skäl, argument, för det vi tror på och att vi måste berättiga, dvs visa eller bevisa att det vi tror är sant. Den definitionen utgår de flesta från som sysslar med att analysera kunskap inom området kunskapsteori, som är en del av filosofin. Det som kan vara svårt att förstå om man inte är bevandrad inom det området är att här görs ingen skillnad mellan historia och nutid. Vad Platon har sagt och som går att utläsa i skrift är lika giltigt som vad en nu levande filosof eller författare tänker. Det stoff av tankar och idéer som framställts under årtusendena står oss fritt att tolka och använda. Det förs ett samtal rakt över tiden i vilket det är vad som sagts som gäller och inte när det har sagts. Vi kan jämföra det med det ytliga och förvånansvärt ogenomtänkta sätt att tala om kunskap som färskvara. Att kunskap förändras och att ny kunskap kommer till är en sak vi inte kan blunda för. Men i själva reflektionen om kunskapens natur finns en historisk kontinuitet. Så sett finns olika kunskapstraditioner som härstammar från en punkt i historien och som sedan utvecklats och används idag anpassat till vår tids förhållanden. Från Platon härstammar en mängd nutida tankeströmningar som tar fasta på någon del av allt som denne sagt. Vi kan också vara kritiska mot Platon och säga att hans synsätt på kunskap har varit en bromskloss för vissa former av kunskap att vinna erkännande.

Den tänkare som är utgångspunkten för den indelning av kunskapen i den här skriften är Platons efterföljare Aristoteles. Han gör i en av sina skrifter en indelning av kunskap som många författare och tänkare använder sig av i vår tid. Själv har jag funnit den särskilt användbar därför att den hjälper oss att vidga förståelsen av vad kunskap är i sina olika former. Indelningen kan tolkas och användas på olika vis och för

olika syften. Här använder jag den som utgångspunkt för att visa hur olika former av kunskap är knutna till olika verksamheter och olika syften vi har med vad vi gör och försöker åstadkomma. En verksamhet som filosofer och vetenskapsmän bedriver har till syfte att söka komma underfund med hur naturen, människan och samhället är uppbyggda och fungerar. Det är en i grunden teoretisk verksamhet som har till uppgift att söka efter sanningen. Själva indelningen av teoretiska och praktiska kunskaper kommer härifrån. Teoretiska vetenskaper är för Aristoteles matematik, fysik och metafysik. De praktiska vetenskaperna sysslar med sådant ”som kan vara på annat sätt”, det som inte är exakt och som är vägledande för hur vi ska handla. Praktiska vetenskaper är politik och etik. I en bok om etik skiljer han mellan vetandet, kunnandet och klokheten. Vetandet tillhör den teoretiska vetenskapen och tillhör alltså vetenskap och forskning som verksamhet. Kunnandet är knutet till hantverket, till tillverkning av olika ting. Klokheten är förbunden med det rätta sättet att handla på, för människans bästa. Det är alltså en form av kunskap vi behöver för att undersöka hur världen är, en andra behöver vi för att producera och skapa och en tredje för att veta hur vi ska göra o ch hur vi ska leva. Den vetenskapliga kunskapen kan vi i första hand koppla till forskning, den andra till hantverk och den tredje till etik och politik. Men som alla indelningar så håller en sådan uppdelning bara delvis. Vi kan ha den som utgångspunkt för att resonera om kunskap i vår tid.

Det märkbara är att om vi överblickar den diskussion som förs om kunskap i vår tid så förs den inom tre skilda områden. En vittomfattande diskussion förs om vetenskapens innebörd inom olika vetenskapsområden. En annan förs om kunskap i arbetslivet, ofta i termer av kompetensutveckling och behovet av livslångt lärande. En tredje det område som rör politik och etik. Det är som tre fåror i vilka den diskussion förs om kunskapens innebörder och villkor i vår tid. Men samtidigt går det inte att se dessa tre fåror som helt slutna i sig. Det flöde som går i de tre har biflöden som går emellan dem. Samtidigt är det svårt att avläsa något klart och entydigt i den utveckling som sker för den är motsägelsefull. Det sker

en teoretisering av kunskapen på ett plan, men samtidigt finns starka tendenser att närma vetenskap och praktiska verksamheter till varandra. Syftet med hela denna diskussion är dels att söka komma underfund med vilken kunskap som är central för olika yrkesområden och verksamheter, dels att söka utveckla dessa områden i de förändringar som sker i samhället. Drivkrafterna för den utvecklingen rör hela den samhällsförändring som brukar kallas modernisering. I den mängd av analyser som finns här brukar en av dessa drivkrafter anges vara vetenskapens utbredning. Det sker som det sägs ett "förvetenskapligande" av världen. Allt fler områden underkastas vetenskapens ljus och detta tycks inte ha något slut. Det sker i samband med teknologisk utveckling där det blir allt svårare att skilja vetenskap från teknik. Livet självt har blivit föremål för bioteknik, vilket av många anses vara den främsta drivkraften för fortsatt ekonomisk utveckling. Många verksamheter som har praktisk och skapande karaktär inrangeras även de i de institutioner som har forskning och vetenskap som syfte. Ett exempel på ett sådant område är det estetiska, i vilket både hantverk och konst innefattas. Det förändrar forskningsinstitutionerna samtidigt som många finner det svårt att komma till sin rätt med en sådan organisation. Den estetiska kunskapen är även ett exempel på svårigheten med en sådan indelning vi arbetar med här. Estetik har dels med skapande att göra, men även tillägnelse av estetiska produkter, alltifrån konstverk och litterära alster till arkitektur och hantverk.

Det finns en föreställning om den rena vetenskapen, likaväl som det finns en tanke om det rena hantverket. Men vetenskap kan betraktas som ett hantverk. Universiteten i Europa växte fram i det medeltida skråväsendet baserat på hantverk som produktionsform. Till sin organisation liknar universiteten hantverkens. Mästaren är professorn som har sina lärlingar, studenterna, omkring sig. Man avlägger sitt gesällprov i form av en avhandling. Etik och politik har under lång tid betraktats som skilt från vetenskapen. En sådan åtskillnad bottnar i Aristoteles uppdelning i det teoretiska och det praktiska, en uppdelning som baseras på skillnaden mellan kroppsligt och intellektuellt arbete. I det slavsamhälle uppdelningen

uppstod i var slaven endast att betrakta som kropp. Enligt Aristoteles hade denne ingen själ, hon var ett själlöst redskap. Det paradoxala är att denne tänkare samtidigt är den förste att ge hantverkskunskapen ett namn och ett erkännande som kunskap. I modern tid har det gjorts en skarp åtskillnad mellan fakta och värde. Sakliga fakta har ansetts utgöra en helt annan kategori än den som har med värden och normer att göra. Kunskap har då identifierats med fakta och sakkunskap. Etik har då betraktats som en värld helt utanför de av vetenskapen fastställda fakta. Så börjar många tala om värdegrund och behovet av normer helt oberoende av den kunskap som utvecklas. Med vårt sätt att betrakta kunskap här finns den en form av kunskap som är av etisk karaktär. Den är knuten till frågor om vad som kan bidra till ett bättre liv för människor. Den har en annan karaktär än den vetenskapliga då den från början bygger på ett syfte, att göra det mänskliga livet bättre. Den är alltså bestämd av ett värde. Den vedertagna uppfattningen om vetenskapen är att den ska och måste vara fri från alla etiska och politiska ställningstaganden. Vi kan betrakta dessa tre former av kunskap som var sin sida av en liksidig triangel. Alla tre har sitt berättigande och alla tre behövs för en bra utbildning. Vi vet hur beroende vi är av vetenskapen, men vi vet också att vi skapar, framställer och producerar. Ett kännetecken på vetenskaplig verksamhet är att framställa ny kunskap eller att ställa gammal kunskap i ett nytt perspektiv. För detta krävs särskilda kvalifikationer och långvarig skolning. Ett kännetecken på producerande och skapande verksamhet är att framställa nya produkter eller att förändra de gamla. För det krävs andra kvalifikationer och erfarenhet för att vinna skicklighet. Ett kännetecken för att kunna bidra till ett bättre mänskligt liv är att skaffa sig eller besitta ett gott omdöme, för att i konkreta situationer kunna avgöra vad som är bra för människor. För det krävs klokhet och långvariga livserfarenheter.

Tre fåror i kunskapsutvecklingen

Kunskap diskuteras och praktiseras numera inom olika områden i samhället. Vi finner ett slags diskussion inom forskningens områden, knuten till universitet och högkolor. Den diskussionen är knuten till en specifik verksamhet, forskning och vetenskap, och den är knuten till en särskild form av institution, universitetet, med sin historia och sina traditioner. Vi finner ett annat slags diskussion i förhållande till praktiska verksamheter, inom yrkesliv, hantverk och konst. Dessa två sätt att tala om kunskap går ibland in i varandra, men förekommer ofta inom två skilda fält. Ett tredje område utgörs av den kunskap som rör mellanmänskliga förhållanden, det sociala, det politiska och det kulturella. Dessa tre sätt att tala om, beskriva och använda kunskap är förbundna med olika verksamheter som människor bedriver i samhället. För att beskriva vilken slags kunskap som avses är det lämpligt att gå tillbaka till källorna för att betrakta kunskap på det sättet. Ursprunget till denna tredelning av kunskapen återfinner vi hos Aristoteles och hans bok om etik. Han beskriver här den form av kunskap som Platon talade mest om, *episteme*, som är utgångspunkten för den allmänna kunskapsdefinitionen inom kunskapsteorin jag beskrivit ovan. Episteme är då beteckningen för vetandet, den säkra kunskap som skiljer sig från att ha en åsikt eller att tro något. Vi kan översätta episteme med *vetenskaplig-teoretisk kunskap.* Den är till för att beskriva och förklara hur världen, naturen, samhället och människan är uppbyggda och fungerar. Den andra form av kunskap som framställs är *techne,* den kunskap som är förenad med hantverk och i förlängningen alla verksamheter som sysslar med tillverkning, framställning och skapande. Vi kan översätta den formen av kunskap med kunnandet, eller *praktisk-produktiv kunskap.* Aristoteles gör alltså en uppdelning mellan hur vi betraktar världen och vad vi gör i den, det vi kallar teori och praktik. Praktik innebär här allt sådant som vi gör för att framställa något. Den produkt vi framställer är då resultatet av de handlingar vi utfört och det vi gjort har varit medel för att framställa det färdiga resultatet. Tillverkar jag en stol är ändamålet med stolen att ha något att sitta på, medan själva

tillverkningen av den har varit medlen för att åstadkomma den. Den andra uppdelning han kommer till, är att skilja mellan två slag av handlingar, ett som är ett medel för något annat och ett andra som innefattar ett syfte och ändamål. De handlingar som har sitt syfte inbyggt i sig är till sin natur etiska, sociala och politiska. Den form av kunskap som är förbunden med det mellanmänskliga är *fronesis,* klokheten, *praktisk klokhet.* Alltså har vi med utgångspunkt i denna indelning av kunskapen tre olika former av den, som har olika syften och är kopplade till olika verksamheter. Dessa tre former av kunskap kan vi avläsa som tre fåror i nutida diskussion om kunskap. Vetandet, kunnandet och klokheten står hela tiden i olika slags relationer till varandra. I skolans verksamhet vill vi ju utbilda både vetande, kunniga och kloka medborgare.

Vad är vetenskaplig kunskap?

Ett första enkelt svar på frågan om den vetenskapliga kunskapens innebörd är att det är den kunskap som framställs i forskning. Forskning bedrivs i huvudsak på universitetet, men även på andra akademier eller centra. Forskning bedrivs också på en rad olika sätt beroende på inom vilket område eller ämne verksamheten bedrivs. En klassisk uppdelning mellan vetenskaperna är den mellan naturvetenskap och humanvetenskap. Den grundar sig på det faktum att undersökningen av naturen kräver vissa teorier och metoder, medan människans värld får undersökas på annat sätt. Den grundläggande skillnaden är att naturens värld studeras som oberoende av människan, medan människans värld är skapad av henne själv, samtidigt som hon ska studera den. Den indelningen har givit upphov till vad som kallas ”de två kulturerna”, den naturvetenskapligt-tekniska och den human-och samhällsvetenskapliga. En stor del av diskussionen om vetenskapens innebörder och gränser utgår från en sådan uppdelning och rör frågan om vad som förenar och vad som skiljer. Ska man ha olika kännetecken för vetenskaperna eller ska de vara gemensamma? Som det i praktiken går till så arbetar folk med sin forskning inom respektive område inom sina ramar och traditioner, utan att ställa så omfattande frågor om grundvalarna för sin verksamhet. En allmän inställning är att man har ett material som man bearbetar och ställer frågor till och undersöker för att komma fram till ett resultat. Men samtidigt förs det en ständig diskussion om vetenskaplighet, både inom varje ämne och mer generellt. Den disciplin i vilken man speciellt ägnar sig åt att ställa allmänna frågor om vetenskapen är vetenskapsteorin, förekommande som ett ämne inom filosofin eller som fristående ämne. Själva ordet ”vetenskap” har sina motsvarigheter tex i engelskans ”science” och tyskans ”wissenschaft”. Det engelska ordet associerar starkt mot naturvetenskapens sätt att arbeta och pekar även ut ett ideal för hur vetenskapen bör arbeta. Ett ord som brukar användas för försöken att göra all kunskap till vetenskaplig kunskap enligt strikta normer är ”scientism”. Det tyska ordet är mer klassificerande och innefattar de

olika vetenskaperna, även om man har en traditionell indelning i ”natur-und geisteswissenschaft”. Ett annat ord för vetenskaplig kunskap som ofta används inom sociologin är ”expertkunskap”, som antyder att det är starkt specialiserad kunskap, man är expert på ett litet område eller en sak. En vanlig klassificering är att utifrån ett tekniskt, ett kommunikativt och ett förstående ”kunskapsintresse” dela in vetenskaperna i natur-samhälls-och humanvetenskap.

Vetenskapens kännetecken

Ett vanligt kriterium för vetenskaplighet är att man ska kunna belägga, bekräfta, eller *verifiera,* sina påståenden och gissningar. Man har ett insamlat material i form av fakta eller ”data”, som man ska dra sina slutsatser av. Antingen kan man då utgå från enskilda data och ifrån dem dra en slutsats, att gå den induktiva vägen, från det enskilda till det allmänna. Alternativt kan man ha en hypotes, en allmän gissning, som man sedan drar en slutsats av den deduktiva vägen, från det allmänna till det enskilda. En invändning mot tanken att man ska försöka belägga sina påståenden, är att man då endast kommer att leta efter sådant som bekräftar det man håller för sant. Istället ska man söka efter sådant som kullkastar, *falsifierar,* det man håller för sant. Dessa två kriterier anförs som det normerande för vetenskapens arbetssätt i elementära läroböcker om vetenskapliga metoder. Allmänt sett kan vi säga att vetenskapen innefattar tre ingredienser:

- ett *empiriskt material,* något man studerat i verkligheten.
- en *metod,* ett arbetssätt eller ett sätt att gå tillväga.
- en *teori,* ett perspektiv, eller en allmän föreställning om hur det förhåller sig.

Det empiriska materialet kan skifta, det kan vara hämtat från naturen eller samhället och insamlat genom noggranna observationer, enkäter eller intervjuer. Valet av metod varierar beroende på vilket slags material man ska arbeta med och vilket syfte man har för undersökningen. I naturvetenskapen finns

ett antal väletablerade teorier hämtade från Newton, Einstein eller Darwin, samtidigt som experimentet har stor betydelse som undersökningsmetod. I samhällsvetenskapen finns idag en rik uppsättning teorier som används i olika undersökningar som utgångspunkt eller perspektiv. Inom vissa forskningsområden finns en stark inriktning mot det empiriska, i andra mot metoder, medan andra har en starkare inriktning mot teori. En återkommande fråga är hur stor användning man har av teorier och hur man ska se på hur de ska användas. Frågan kan återföras på en mer allmän fråga, om förhållandet mellan empiri och teori. Inom en empiristisk tradition har man länge hävdat att fakta eller empiri talar för sig själva, medan andra oftast deduktivt inriktade, hävdar att all empiri är impregnerad av teori. Redan genom att vi har vissa nedärvda föreställningar om tillvaron i kulturen, så ser vi inte verkligheten ”som den är”, utan genom ”våra glasögon”. En grundläggande hållning i den här skriften är att man är betjänt av en rik uppsättning både metoder och teorier. Genom att vara orienterad i det som finns att tillgå, kan man använda sig av sådant som är bäst lämpat för olika frågor, inriktningar och syften. Det ingår i den vetenskapliga allmänbildningen att känna till olika tillvägagångssätt och teorier som haft stor betydelse för vetenskapens utveckling.

I vår tid satsas oerhörda resurser på forskning och vetenskapen har utan jämförelse högst anseende som producent av kunskap. Vad som sedan ska betecknas som vetenskaplig kunskap är långt ifrån entydigt. Det finns en mängd olika uppfattningar om vetenskapens innebörd och gränser. Varje vetenskap har sin tradition att bygga på och det finns ett särskilt ämne som på olika sätt försöker beskriva vad som kännetecknar vetenskapen. Det ämnet kallas vetenskapsteori och härrör ur filosofin som det under lång tid varit en del av. Det empiriska materialet hämtar vi från naturen eller en social verklighet. Denna empiri kommer inte till oss av sig självt. Det är sådant vi behöver söka reda på. En metod är ingenting annat än sättet vi går tillväga på när vi söker ta reda på något. De klassiska metoderna är observationer och experiment. I sociala vetenskaper är det vanligt att man även använder sig av inter-

vjuer. Det finns inom olika vetenskaper särskilda läroböcker som beskriver alla de metoder man kan använda sig av och de skiljer sig mellan olika vetenskapliga områden. Man brukar allmänt skilja mellan kvantitativa och kvalitativa forskningsområden och ansatser. De kvantitativa använder mycket matematik och statistiska beräkningar, medan de kvalitativa söker efter sådant som inte är möjligt att väga och mäta. De kvantitativa hämtar ofta sina ideal från naturvetenskapen, medan de kvalitativa anses utmärkande för humanistiska och sociala vetenskaper. En teori kan beskrivas som ett perspektiv vi väljer att se med. I naturvetenskapen finns vissa givna teorier om vad som kännetecknar naturen, som gravitationsteori eller kvantmekanik. Dessa teorier är samtidigt styrande för hur vi ser på verkligheten, de fungerar som ett slags raster för hur vi betraktar tillvaron. I samhällsvetenskapen finns idag en rik uppsjö av teoretiska perspektiv som systemteori och funktionalism. Det gör att man som forskare är hänvisad till att vara orienterad i de alternativ som står till buds och göra ett val som passar ens område, syfte och frågor. Teorierna och metoderna är hämtade ur olika filosofiska synsätt, vilket gör att man som forskare är betjänt av en allmän orientering inom området.

Historisk bakgrund

Ett annat sätt att få fatt på vad som kännetecknar vetenskaplig kunskap är att studera den historiskt. Historien om den syn på kunskap som finns i den västerländska kulturen börjar oftast i den grekiska antiken. Det är fortfarande så att nutida tänkare hämtar sitt stoff och sin inspiration hos de första filosoferna. Dessa var oftast både filosofer och vetenskapsmän för det fanns inte den skillnad mellan filosofi och vetenskap som vi gör, det var ett och detsamma. En filosof var en som reflekterade över tillvarons mysterium samtidigt som han kunde syssla med matematik eller biologi. Platons dialoger sysselsätter sig mer med människans värld, medan föregångarna var mer intresserade av naturen. Aristoteles sysslade med de flesta vetenskaper och skrev också om politik och etik.

Det gemensamma och typiska för själva uppkomsten av filosofi och vetenskap är att människan började ställa frågor om tillvaron utan att förutsätta gudarnas ingripande i skeendet. De frågor som ställs är rationella, de ställs med hjälp av människans förnuft. Matematiken var från början av praktisk karaktär, men blev här ett verktyg för att försöka komma underfund med hela tillvaron. Det tog lång tid innan någon gjorde empiriska undersökningar. En av de första var Aristoteles, särskilt inom biologin. Det som brukar räknas till den moderna vetenskapens födelse är 1600- talet. Den förusätter renässansen som gick ut på att återvinna den grekiska kunskapen. En banbrytande vetenskapsman som Galilei kombinerade matematik, obersvationer och experiment och utvann därigenom ny kunskap om naturen. Hela detta skeende som brukar kallas *den vetenskapliga revolutionen* började med Kopernikus 1543 och hans utbyte av jorden mot solen i universums mitt. Det avslutades på visst sätt 1687 med Newton och gravitationslagen. Här var fysiken en ledande vetenskap vilket den kom att bli under lång tid framöver, en bra bit in på 1900- talet. Men den har fått konkurrera med kemin och biologin. Det är först under 1900-talets senare hälft som samhällsvetenskaperna utvecklat sin jälständighet och kvalitativa metoder som inte behöver rätta sig efter de naturvetenskapliga metoderna.

Det har genom hela historien funnits en åtskillnad mellan att endast tycka något, ha en åsikt, eller hysa en mening å ena sidan och ha kunskap å den andra. För Platon var det att ha goda skäl för sin sak, att vara välgrundad i sin uppfattning, men även att ha insikt och kunna förklara det vi håller för sant. Under 1900- talet har det växt fram tankeströmningar som reflekterar över vetenskapen, som filosofiskt försöker fastställa vad som kännetecknar vetenskaplig kunskap. De har sin förutsättning och grund i en tidigare utveckling. De två kunskapstraditioner som växte fram med den naturvetenskapliga revolutionen var *empirismen* och *rationalismen*. Det utmärkande för empirismen är tanken att kunskapen härrör ur och har sin grund i sinneserfarenheten. All kunskap kommer till oss via sinnena och kan fastställas med hjälp av våra

sinnen. Själen, eller medvetandet är från början en tom tavla som erfarenhetens intryck skrivs in på. Det utmärkande för rationalismen är tanken att förnuftet, eller vårt tänkande har den avgörande betydelsen för kunskapen. Det gemensamma för dessa båda traditioner är att vi kan börja kunskapsprocesserna från en 0-punkt, att det från början är tomt. En devis från den franske tänkaren René Descartes ”Jag tänker, alltså är jag till” säger oss att han som utgångspunkt för kunskapen har sitt eget tänkande och att han därför kan börja med att han vet att han finns. Det går med det synsättet att göra sig av med gamla traditioner, trosläror och fördomar och börja från början. Naturvetenskapen och den moderna kunskapsfilosofin växte alltså fram samtidigt och stod i samklang med varandra. Vetenskapen arbetade med observationer som fick sin filosofiska motivering i empirismen och man gjorde matematiska beräkningar vilket motiverades med rationalismen.

Men det spekulativa tänkandet levde samtidigt kvar. Det fanns många som ansåg att man kunde bygga sin förståelse av världen på filosofiska system för hur allting hänger samman. Den typen av tänkande har kallats metafysik. Man ställer här frågor som inte direkt kan undersökas empiriskt eller fastställas med matematisk exakthet. Hur hänger människa och samhälle samman och hur utvecklas vi historiskt? Hur hänger människan samman med universum? Vilken är meningen med alltings uppkomst? Sådana frågor fortsatte man att ställa. Vetenskap och metafysik kom så att utvecklas i skilda fåror.

Positivismen

Under 1900- talet uppstod en vetenskaplig tanketradition som kallas positivism. Den hade sina rötter i 1800-talet och bars av tanken att vetenskapen kunde lösa människans problem, under föutsättning att man kunde göra sig av med gammalt tänkande. Mänsklighetens historia sågs som ett antal stadier som började med det teologiska då människan trodde på gudar, vilket avlöstes av ett metafysiskt då människan spekulerade över tillvarons mysterium, som sin tur skulle avlösas av det positiva stadiet då vetenskapen gav svar på människans

frågor. Auguste Comte som var sociolog menade att samhällsvetenskapen skulle kunna göra samma framgångar som fysiken om man arbetade efter samma metoder. På så sätt skulle man kunna upptäcka lagarna för samhällets utveckling och då även kunna förutsäga framtiden. Den tanken fick sin fortsättning i den sk nypositivismen på 1900- talet. I Wien uppstod under 1920- talet en skolbildning som kallade sig nypositivister. De menade att vetenskapen även skulle kunna hjälpa till att lösa människans sociala problem och organisera samhället på ett förnuftigt sätt. De delade in kunskapen i vetenskap och metafysik och hävdade att det fanns en klar gränslinje däremellan. Metafysiken var spekulativ medan vetenskapen utmärktes av säker kunskap. För att säkra kunskapen måste den testas och det avgörande testet görs med just sinneserfarenheten. Det vi med sinnena kan bekräfta, verifiera, som sant har sin plats som vetenskaplig kunskap, allt annat faller under metafysikens område. Den tänkare som var positivisternas stora förebild var österrikaren Ludwig Wittgenstein. Hans första bok som kallas Tractatus, skrevs under första världskriget och ansågs som epokgörande i vetenskapstänkandets historia. Den berömda avslutande satsen i den lyder: ”varom man icke kan tala, därom måste man tiga”. Detta tolkades så att det vi kan tala om är det säkra och exakta som är vetenskapens kännetecken. Allt annat, som inte klart kan uttryckas, får vi vara tysta om. Världen framställs här som att den består av enskilda fakta som kan beskrivas i enkla satser. Tex ”det regnar” svarar mot det enkla faktum att det just regnar. Enkla satser kan sedan sättas samman så att vi kan utläsa sanningsvärdet av de sammansatta satserna med utgångspunkt från de enkla. Enkelt uttryckt kan vi säga att världen består av ett antal enkla fakta som logiskt kan sättas samman så att vi kan beskriva världen med en exakt avbildning. Flera efterföljare försökte skapa ett logiskt exakt språk som skulle kunna användas för vetenskapen. Vetenskaplig kunskap har då två väsentliga egenskaper: Den går att verifiera och den går att beskriva med logik. Därför kallas den ibland den logiska empirismen. Den ideala vetenskapen var även för dessa vetenskapsmän och filosofer fysiken.

Men ingenting i vetenskapens värld kan stå utan motsägelser. En som deltog i positivisternas verksamhet var en man som hette Karl Popper. Men han hade genast invändningar. Han kom att ge ut sin första bok i början av 1930- talet och kom sedan att skriva med samma tema under hela sitt liv, fram till 1980- talet och är en av de mest inflytelserika vetenskapstänkarna under seklet. Popper vänder på positivisternas kriterium för säker och sann kunskap. I stället för att söka bekräftelse för våra påståenden ska vi gå motsatt tillväga och försöka kullkasta det vi tror på och håller för sant. Ur metafysiken och traditionerna hämtar vi det mesta av vår kunskap, men den måste testas för att hålla måttet som vetenskap. För att sålla ut det som passerar gränsen som säker kunskap ska vi inte verifiera, utan falsifiera våra påståenden. Det vi oftast försöker göra för att bygga upp vår kunskap är att söka bekräftelse och hålla fast vid det vi tror är sant. En vetenskaplig hållning borde i stället vara att i så stor utsträckning som möjligt försöka kullkasta våra egna ståndpunkter för vad vi tror är sant. Popper kallar den hållningen för kritisk rationalism och hävdar att denna kritiska förmåga är avgörande även för vetenskapens utveckling. Den logik vi oftast använder när vi drar våra slutsatser är att vi ser en fågel flyga och sedan den ena efter den andra, varav vi drar slutsatsen att fåglar flyger. Detta kallas för induktiv slutledning, ifrån enskilda fall drar vi en slutsats till en allmän regel. Det vi leds till att göra med en sådan metod är att endast söka efter det som bekräftar det vi tror är sant, att fåglar flyger. I stället borde vi alltså leta efter fåglar som inte flyger, för att falsifiera det vi tror. Härvidlag har vi en benägenhet att tro på sådant som är nedärvt och givet av traditionen. Våra föreställningar och teorier om tillvaron spelar en roll för vad vi väljer att se och inte se. Vetenskaplig kunskap är därför beroende av de frågor vi ställer och de hypoteser vi har. Det betyder att det inte räcker med att iaktta, obererervera och bara se. Vi ser alltid med vissa glasögon, i och med att våra antaganden om hur saker och ting förhåller sig, är avgörande för vad vi ser och hur vi ser. Vetenskaplig kunskap förutsätter därför en teori och empirisk kunskap är alltid beroende av de teorier vi har skaffat oss. Med dessa måttstockar finns det vetenskaper som håller måttet

medan andra inte gör det. Poppers huvudexempel på god vetenskap är Einsteins fysik. Det han åstadkom var att till dels kullkasta en tidigare bild av världen i form av Newtons fysik. Utifrån att ifrågasätta en vedertagen uppfattning och göra en djärv gissning om hur det istället kan förhålla sig kunde han skapa ny kunskap. En vetenskap som inte håller måttet är för Popper psykoanalysen. Här söker man ständigt bekräftelse för vad som finns i det undermedvetna. Det går inte att falifiera och är därför inte testbart. Det som inte är möjligt att testa kan heller inte passera gränsen mellan metafysik och vetenskap. Denna kritiska rationalism förutsätter ett samhälle som är öppet och att även vetenskapen arbetar öppet, så att den är öppen för kritik. Sekter och slutna sällskap har denne representant för vetenskapen inte mycket till övers för.

Vetenskap och paradigm

Positivisternas och Poppers syn på vetenskaplig kunskap kom att stå oemotsagd inom en del av världen, ända fram till 1960-talet. Men den diskussion som förs om vetenskapen på det sättet sker främst inom den engelskspråkiga världen. Även om flera av dem är tyskspråkiga ifrån början så får dessa synsätt fäste främst i den anglosaxiska världen. Det har att göra med att det filosofiska tänkandet försiggår på ett sätt i länder som England och USA, medan det i länder som Frankrike och Tyskland finns andra traditioner och därför sker på annat sätt. Så det vi hitintills beskrivit som synen på vetenskaplig kunskap har huvudsakligen fäste i de anglosaxiska traditionerna. Samlingsbeteckningen för det slags tänkande som dominerat detta under 1900- talet är analytisk filosofi. Här arbetar man i huvudsak i relation till vetenskapen och med vetenskapliga frågor och begrepp. Det kontinentala tänkande som givit upphov till andra synsätt på vetenskapen ska vi komma till i följande avsnitt. 1962 publicerades en bok med namnet De vetenskapliga revolutionernas struktur. Författaren, Thomas Kuhn, var amerikansk fysiker och ifrågasatte flera av de bärande tankarna både hos positivisterna och Popper. Han bygger boken på den vetenskapliga revolutionen och visar att

den gick till på annat sätt än det som föreskrivs av tidigare uppfattningar om vetenskapens historia. Kuhn menar att vetenskapen endast kan förstås i historiens ljus, men att den också behöver en teoretisk förståelse:

> *”vetenskapshistoria utan vetenskapsteori är blind och vetenskapsteori utan vetenskapshistoria är tom”.*

Det uttrycket är en av flera varianter av Kants klassiska uttryck att kunskap kräver både empiri och begrepp. Empiri utan begrepp är då blind kunskap och begrepp utan empiri är tom kunskap. Kuhn har blivit känd för en bred allmänhet genom att hans huvudbegrepp för att förstå vetenskapen har blivit allmänt känt och använt, nämligen begreppet paradigm. Med det menar han att det finns ett slags mönster för hur vi förstår världen och som är utgångspunkt för hur vi ska se på vetenskaplig kunskap. Den vetenskapliga revolutionen gick till så att det uppstod motsägelser och ofullständigheter, anomalier, i den gamla medeltida världsbilden. Då etablerar sig en ny grupp forskare som betraktar världen med helt andra utgångspunkter. De ser världen i ny gestalt. De arbetar i första skedet med att framställa kunskap, som i ett senare skede skapar en ny bild av världen, ett nytt paradigm. De båda paradigmen, det gamla och det nya strider med varandra i ett slags maktkamp, men så småningom går det nya segrande ur denna strid. Det som sker är ett brott i förhållande till det gamla som närmast kan liknas vid en revolution. Detta strider mot en tidigare uppfattning som säger att vetenskapen växer kumulativt, att den ena upptäckten läggs till den andra som så småningom formar vår samlade kunskap. Att byta ut solen mot jorden som universums mitt kräver ett helt annat sätt att betrakta världen. Att upptäcka gravitationen bygger på en kunskap som fullbordas med en sådan teori om världen. Det kontroversiella med den bild av vetenskaplig utveckling Kuhn beskriver är att han menar att de båda bilderna av världen, det gamla och den nya, inte kan jämföras med varandra. De bygger på olika förutsättningar och det som sker vid paradigmskiftet är att världen skiftar gestalt. Gestalten är en helhet i vilken delarna hänger samman på ett annat sätt än i en annan.

Det som blir svårigheten med det sättet att se är att själva vetenskapens rationalitet sätts ifråga. En vedertagen uppfattning om vetenskapen är att den bygger på förnuftiga antaganden om att världen är ordnad och begriplig. Men om man kan framställa två bilder av världen som båda kan vara sanna, men som inte kan jämföras med varandra, så finns inte den entydiga bild av världen som rationaliteten förutsätter.

Förklara och förstå

En av svårigheterna med att diskutera och få förståelse för de olika inriktningar som finns inom olika typer av forskning är att det finns ett sätt att diskutera vetenskaplig kunskap med utgångspunkt i de anglosaxiska länderna och en annan, som brukar kallas en ”kontinental tradition”. Den skillnaden har sin bakgrund i olika filosofiska och vetenskapliga traditioner och synsätt. Allmänt sett finns en empiristisk tradition med början i England, som i nutida tänkande utmynnat i analytisk filosofi. Dess företrädare har haft en stark inriktning att analysera vetenskapliga begrepp logiskt och språkligt. En annan än vidare beteckning för ett vetenskapligt synsätt som ligger i den traditionen är positivism. Den har sitt ursprung och sina företrädare i flera olika länder men har kommit att inrymmas i denna tradition och blivit en allmän uppfattning om vetenskapen under industrialismen, både 18- och 1900-tal. Naturvetenskapen, särskilt fysiken, har under den epoken varit förebilden för andra vetenskaper. Här likställs kunskapen om naturen med kunskapen om människa och samhälle.
Men på ett tidigt stadium kom en opposition mot detta, som hävdade en principiell skillnad mellan natur-och humanvetenskap. Det är en inriktning som kallas hermeneutik, tolkningslära, och som hävdar att naturvetenskap och humanvetenskap har olika syften och arbetsmetoder. Naturvetenskapen ska undersöka lagbundna förlopp och *förklara,* medan humanvetenskapen ska tolka och *förstå.* Den värld och de alster människan skapat genom historien kan endast förstås utifrån sitt sammanhang, i vilket varje del hänger ihop med en större helhet. En litterärt verk kan förstås genom att dess enskilda delar

ses i förhålllande till helheten och författarens psyke och ställning i samhället och kulturens anda under den tid det är skapat. Hermeneutiken har sedan utvecklats i relation till den riktning som kommit att stå som ursprung och bärare av den kontinentala filosofin, den sk fenomenologin.

Kunskap och livsvärld

De kontinentala traditionerna om kunskap har en annan filosofisk förankring än de anglosaxiska. Under 1800-talets senare hälft utvecklades den tankeriktning som kallas fenomenologi. Den har sina förutsättningar i Kants och Hegels tänkande, som redan det har verkat främmande för många anglosaxiska filosofer och vetenskapsmän. Dessa skilda traditioner har dock under senare tid alltmer närmat sig varandra och det sker en dialog över de tidigare uppdragna gränserna. Här i Sverige har vi länge varit ensidigt beroende av den anglosaxiska empirismen, men även det har förändrats under senare tid även om det i många etablerade kretsar ännu inte vunnit fullt erkännande. Fenomenologins huvudproblem såsom det formuleras av dess grundare Husserl är hur den vetenskapliga kunskapen förhåller sig till människans vardagliga liv och de föreställningar som vi betraktar som givna och naturliga. Den abstrakta vetenskapen har gjort kunskapen främmande för våra vardagsföreställningar och vi har kommit att leva i två världar, å ena sidan såsom vi omedelbart förstår och uppfattar tillvaron och å andra sidan hur vetenskapen beskriver den. Det centrala begrepp Husserl skapat och som idag används flitigt i diskussionen om kunskap är begreppet livsvärld. Med det menas helt enkelt den naturliga uppfattning vi har om saker och ting omkring oss, ”den naturliga attityden”. Husserl vidhåller att vetenskapen är central för människan och att det går att dra en gräns mellan vetenskap och annan kunskap. Han menar att vi alltid har en förhandsuppfattning eller en horisont utifrån vilken vi uppfattar tillvaron omkring oss. Det avgörande och för en lekman svåra att få fatt på är att det här sker en uppgörelse med den tudelning som gjorts under lång tid i tänkandet om kunskap, nämligen delningen mellan sub-

jekt och objekt. Lite förenklat kan vi säga att världen är summan av våra uppfattningar och att det inte går att skilja mellan världen såsom den ter sig för oss i våra uppfattningar och såsom den verkligen är, objektivt sett. Kant uttryckte det så att vi aldrig kan få kunskap om tinget i sig, endast om fenomenen, att vi är tvingade att dra en gräns mellan vår kunskapsförmåga och världen i sig, eller den objektiva världen. För Husserl är vi inställda i och beroende av en livsvärld, så även vetenskapsmannen. Det betyder att vi vardagsvis är omgivna av det vi tar för givet och att vi begränsas av en given horisont för vår fattningsförmåga. Det avgörande för detta sätt att betrakta vetenskaplig kunskap är att det är möjligt att frigöra sig från det som begränsar vårt seende. Det går att sätta en gräns eller en parentes om de föreställningar som gör att vi har svårt att närma oss de abstrakta beskrivningar som vetenskapen ger och att när vi bedriver vetenskap också ska göra det. Den stora skillnaden mellan fenomenologins sätt att se och andra tankeriktningar är synen på människans medvetande. De flesta har tidigare betraktat medvetandet som neutralt och passivt. Men samtidigt finns tidigare en tradition som betraktar medvetandet som aktivt. Det nya här är att medvetandet även är avsiktligt. Det betyder att människan är en varelse som söker mening i tillvaron. Människans medvetande är riktat mot sådant som vi finner meningsfullt. På så sätt hänger kunskap ihop med det som ger oss mening, som gör att vi förstår och uppfattar tillvaron på ett för oss själva meningsfullt sätt. De pedagogiska konsekvenserna av ett sådant synsätt är betydande. Det betyder att för att kunskap ska kunnas läras på ett djupare plan än att upprepa den på ett prov, så måste den vara meningsfull. Därför behöver den knyta an till de uppfattningar som människor har, men även utmana dessa uppfattningar. Det centrala att ta utgångspunkt i när ett område eller ett fenomen ska studeras är vilka spontana uppfattningar de studerande har av detta. Men eftersom lärande av ny kunskap innebär att man ändrar uppfattning, så blir själva utmaningen mot invanda föreställningar centralt. Annorlunda uttryckt så är de flesta människor översköljda av intryck och självklarheter i sitt vardagliga liv. Det sker inte minst genom media. Skolans uppgift blir i det perspektivet att

utmana människors livsvärld, att kritiskt granska de självklarheter som media serverar och undersöka vilken grad av sanning som ligger bakom dem. Kunskap blir i det perspektivet något som hänger samman med och delvis skapas med hjälp av våra uppfattningar, eller, våra uppfattningar är summan av vår kunskap om världen.

Kunskap och kropp

Med dessa utgångspunkter har fenomenologin utvecklats i olika riktningar och givit upphov till flera förhållningssätt till kunskap. Ett centralt drag i senare tids kunskapsutveckling är att även människans kropp ställs in som en central del av vår kunskapsförmåga. Utgångspunkten för detta är den franske fenomenologen Merleau-Ponty, som 1945 kom ut med ett epokgörande verk om människans varseblivning. De tankar han här framställer används idag utav dem som söker utveckla kroppens betydelse när det gäller kunskap och kunskapsinhämtning. Det som i första påseende gör detta en smula förvånande är att vi under så lång tid levt i en tradition som skiljer ut vårt medvetande från kroppen. Huvudtanken hos denne fransman är att medvetande och kropp hänger samman. Tänker vi efter lite vardagligt kan vi fråga var den kunskap vi anser oss ha egentligen sitter. Många skulle säga att den sitter i huvudet, men huvudet är ju en del av kroppen och hjärnan hänger samman med kroppen som helhet. När vi riktar oss mot omvärlden gör vi inte det endast med vårt medvetande, utan med hela kroppen. Det är därför inte konstigt att detta sätt att se främst har kommit att användas av dem som försökt utveckla kunnandet som kunskap. Mot Descartes devis ”jag tänker, alltså är jag till”, ställer Merleau-Ponty, ”jag kan, alltså är jag till”. Vi besitter ett tyst kroppsligt vetande, något som tagits som utgångspunkt för alla dem som talar om tyst kunskap. De pedagogiska konsekvenserna av detta är oanade. Vi lever i en skoltradition i vilken gymnastiken behandlas som något utanför de sk teoretiska studierna. Att öka kroppsmedvetenhet och att utveckla kroppsrörelser integrerat med stillasittande studier ökar inte bara människors hälsa, det bidrar

till en högre grad av lärande och kunskap. Kunskapen sitter i kroppen.

Vi kan så långt se att kunskap blir något som inte kan betraktas som små paket att skicka, eller som något slags hårdvaluta att växla in på banken. Den är i detta perspektiv integrerad med vårt sätt att vara till i världen och den hänger samman med våra vardagliga föreställningar. I ett första steg placerades människans medvetande in i världen och i ett andra steg våra kroppar. Man kan uttrycka det så att människans kunskapsförmåga vidgas från att enbart vara en intellektuell förmåga kopplad till hjärnan, till att röra hela vårt medvetande och hela vår kropp. Att människan utgör en hel varelse där de olika delarna är integrerade med varandra brukar ofta sägas, men vilka konsekvenser har det konstaterandet för vårt sätt att se på kunskap? Det som skett i mellansteget i denna utveckling är att människan som sådan kommit att betraktas som integrerad i världen. Till detta ska vi återkomma i ett senare avsnitt. Men det som är frånvarande så här långt är kunskapens sociala betydelse. Kunskap och livsvärld är inte enbart av individuellt och subjektivt slag, den är även av kollektiv och gemensam karaktär. I den vardagliga världen ingår även konventioner och mönster som är avsatta i samhällets institutioner.

Vetenskap kultur och samhälle

En återkommande fråga i diskussionen om vetenskaplig kunskap är huvudvida och på vilket sätt den är beroende av det samhälle och kulturella sammanhang i vilket den växer fram. Det som gör frågan känslig och kontroversiell är att om man hävdar att den är socialt beroende så hotas vetenskapens objektivitet. För om kunskapen ska vara vetenskaplig måste den enligt en traditionell norm vara allmängiltig och alltså gälla alltid och överallt. Är kunskapen socialt och kulturellt beroende så hotar den att relativiseras. Detta problem är gammalt och har funnits med ända sedan Platons tid, som hävdade just kunskapens objektivitet och stred mot sofisterna som

menade att ”människan är alltings mått”. Samtidigt har det inom vetenskapsteorin växt fram olika begrepp som på olika sätt beskriver på vilket vis den vetenskapliga kunskapens beroende av sammanhang ser ut. Ett inflytelserikt sådant är begreppet livsform, ett annat är paradigm. De beskriver hur ett visst sätt att se på världen är förbundet med hur vi tänker och lever. Att arbeta med vetenskap kan ses som en livsform som producerar ett visst språk. Språket är ett verktyg som vi använder för olika verksamheter och utvecklas olika beroende på vad vi ska ha det till. Språket är att likna vid ett spel som spelas olika av olika livsformer och grupper. Ett paradigm är att se världen utifrån ett visst böjningsmönster, i en gestalt eller helhet. När den moderna naturvetenskapen växte fram tillkom en ny grupp av vetenskapsmän som såg otillräckligheten och motsägelsefullheterna i den gamla världsbilden. De började med att ifrågasätta de mest grundläggande antaganden som fanns om världen, som om solen och inte jorden är i universums mitt. Detta blev en strid mellan företrädare för två olika paradigm eller världsbilder, ur vilken företrädarna för det nya gick segrande. Vetenskaplig kunskap blir med en sådan beskrivning beroende av sitt *inre sammanhang*. Det är en utveckling av kunskapen som beskrivs som omvälvande och inte där kunskap läggs till kunskap i en kumulativ utveckling. Ett annat sätt att beskriva kunskapens beroende är att söka ange dess yttre, eller sociala sammanhang. Det skulle dock dröja länge innan det uppstår en vetenskap som undersöker just vetenskapens sociala sammanhang, kunskapssociologin som har sina rötter hos sociologins klassiska tänkare. Den har inom sociologin växt sig allt starkare och idag finns en benämning för kunskapens sociala beroende, den sk sociala konstruktivismen.

Kunskapens sociala beroende

En vanligt förekommande social förklaring av kunskap är denna. Samhället är något som skapats av människor, den är alltså en mänsklig produkt. Samhället utgör samtidigt en objektiv verklighet som vi kan studera, men det utformas genom de vanor som vi utvecklar. När dessa vanor sprider sig

till flera människor uppstår institutioner, som kommer att utgöra samhället som en mänsklig produkt. När människor föds så finns redan dessa institutioner. Man förklarar dem för barnen och de socialiseras in i det som redan finns. Det som finns som en objektiv verklighet internaliseras i barnet. Genom de vanor och roller vilka vi som barn gör till vår verklighet genom att internalisera den, så ”konstrueras” vår bild av den sociala verkligheten. Att se något som ”socialt konstruerat” kan för det första innebära att ställa det i motsats till ”det naturliga”. Ett exempel är att man uttrycker känslor som sorg, glädje och kärlek på olika sätt i olika kulturer. I ett vidare perspektiv kan vi se att flera av de institutioner vi har i samhället bygger på sociala överenskommelser. Vi har ett gemensamt penningssystem och kommer överens om att vissa papperslappar har ett visst värde. Så långt kan väl de flesta vara överens. Ett steg ytterligare är att säga att vår upplevelse av tillvaron föregås av en social och gemensam föreställning av vad saker och ting är. Innan jag ser en stol vet jag redan vad en stol är. Det har jag lärt mig sedan barndomen genom det språk jag tillägnat mig. Språket är i sin tur en social storhet som vi människor skapat tillsammans. Vidare kan vi hävda att det som vi uppfattar som ”naturen” har funnits långt tidigare än vi människor fanns och att den därför existerar oberoende av oss och vår uppfattning. En social konstruktivist skulle säga att det som fanns innan vi dök upp var en oformlig massa av materia, men som vi ordnat på vårt sätt. Vi har bestämt att vissa atomer bildar viss slags materia och att stjärnornas positioner på himlavalvet kan avläsas i ett visst mönster. Men det mönstret skiftar under olika historiska tidpunkter och beroende på var vi befinner oss på klotet. Det vi kan se som det gemensamma för dessa exempel är att det vi uppfattar som naturligt och som sunt förnuft inte ska tas för givet utan utforskas. I exemplen finns en given följd, som radikaliserar tanken om att kunskap är socialt konstruerad. Ett första steg är att kunskap kan ses ur ett kritiskt perspektiv, att det skulle kunna vara på ett annat sätt. Detta kan vi främst se genom att jämföra med andra kulturer. Det grundläggande är att inte direkt acceptera det som anges vara ”naturligt”, att det alltid varit på ett visst sätt och att det inte kan vara annor-

lunda. De grundläggande föreställningar vi har är skapade av människan. Detta kritiska förhållningssätt kan sedan tillämpas på sociala institutioner. Dessa kan studeras med samhällsvetenskapliga metoder. Att gå ett steg längre är att tillämpa den tanken på själva kunskapen. Genom att säga att vår uppfattning om tillvaron är socialt konstruerad beroende på att språket på förväg strukturerar hur vi uppfattar den, så har den sociala konstruktivismen blivit en kunskaps- eller vetenskapsteori. Det sista steget är att säga att själva verkligheten är en social konstruktion.

Det problem som återkommer utifrån en sådan uppfattning om kunskap rör själva den grundläggande definition av kunskap vi har som nedärvd och som fortfarande gäller för de flesta. Kunskap är enligt den som tidigare sagts, ”en sann och beprövad uppfattning”. Det räcker alltså inte med att ha en övertygelse, den måste också var beprövad. Jag kan själv starkt tro på något, men andra kan visa att det jag tror inte är sant. Det leder till en åtskillnad mellan kunskap och det som uppfattas som kunskap i samhället. Den stora svårighet som många filosofer brottas med är hur vi ska kunna fastställa hur något är välgrundat eller beprövat. En bestående fråga blir om man ska hålla fast vid skillnaden mellan kunskap och det som hålls för att vara kunskap. Alternativet blir en relativistisk uppfattning vilket vi kan visa med att kunskapen förändras historiskt. Igår var jorden platt, idag är den rund.

> *Vad som är verkligt för en tibetansk munk är kanske inte verkligt för en amerikansk affärsman. Brottslingens kunskap skiljer sig från kriminologens kunskap... de hör samman med specifika sociala kontexter och dessa samband måste innefattas i en adekvat sociologisk analys av dessa kontexter. Behovet av en kunskapssociologi är alltå redan fastställt i och med de skillnader man kan iaktta mellan samhällen i termer av vad som kan tas för given ”kunskap” i dem.*

Detta sätt att se på kunskap står i motsättning till det som kallas kunskapsteoretisk realism. En renodlad sådan uppfatt-

ning säger att kunskapen är en avspegling av den objektiva verkligheten, eller att verkligheten påverkar vetenskapens begrepp på ett direkt och säkert sätt. En mer nyanserad sådan uppfattning säger att vetenskapens begrepp både påverkas av verkligheten i sig och av sociala och subjektiva faktorer. En renodlat motsatt ståndpunkt som vänder sig emot realismen säger att vetenskapens begrepp är uteslutande ett resultat av sociala och subjektiva faktorer.

Vetenskap och annan kunskap

Vetenskapen har länge haft anspråk på att vara den enda formen av kunskap. Det har medfört att andra former av kunskap har marginaliserats under vetenskapens storhetstid. Under senare årtionden har det växt fram en kritik mot detta och andra kunskapsformer har successivt vunnit erkännande. Vi har tidigare mött olika uttryck för vetenskapens maktanspråk som ”förvetenskapligandet av världen” eller ”scientism”. Kritik mot vetenskapens maktanspråk kan anföras från olika utgångspunkter. Ett sätt är att visa hur människors egen vardagliga livsförståelse marginaliseras och försvåras, som vi mött i sociologin. En annan form av kritik är att visa hur själva sättet att prata om verkligheten i form av olika vetenskapliga språk, kommer att utgöra en norm för vad som är sant, vilket marginaliserar andra sanningar. Sådana studier finns både inom sk genusforskning och etnicitetsforskning, i vilka man kan visa hur den vite medelklassmannen kommer att utgöra normen för både vad som är sant och rätt. Dessa båda sätt att tala om vetenskap som makt innefattar olika förståelse av både vetenskap och makt. Makt i det första fallet ses i samband med expertkunskapens förhållande till samhället som system, statens och marknadens domäner. Att vetenskapen på det sättet tjänar systemet är inte svårt att se i modern samhällsutveckling. Satsningar på sådan forskning som anses ”nyttig” utgör merparten av de samlade resurserna. Makt i det andra fallet innebär att makt genomsyrar de flesta mänskliga förhållanden och finns alltså inte enbart i förhållande till systemet. Även människans livsvärld är infiltrerad av maktförhållanden.

Makt kommer att innefatta varje litet socialt sammanhang och ingå som en del i människors identitet, eftersom man identifierar sig själv i förhållande till andra. Över- och underordning blir inbyggd i självuppfattningen. Kunskap kommer på det sättet att relateras både till kön och etnicitet. Den västerländska kulturens kännemärken, en stark tilltro till vetenskap och förnuft kommer att ifrågasättas och visas vara bärare av maktutövning gentemot andra grupper och annan kunskap.

Går vi sedan in i varje vetenskap kan vi se olika anspråk på att företräda den sanna kunskapen om människan, samhället och världen. Ett koduttryck för att uppmärksamma när dessa anspråk görs är ”ingenting annat än” - människan är ”ingenting annat än” en biologisk varelse, eller en social varelse. Varje vetenskap löper risken att generalisera sin egen kunskap om människa och verklighet och därmed göra anspråk på hela sanningen. Ser vi till det resonemang som förts ovan har det kommit att stå en strid mellan främst biologer och sociologer. Det finns gott om exempel att biologer i genteknikens yra gör anspråk på den hela kunskapen om människan genom genetiken. När sociologer gör studier på hur kunskapen skapas socialt och inte sällan utifrån ett maktperspektiv, är det inte så konstigt att striden strax är där. Det gemensamma misstaget är dock att reducera kunskapen om människan till sin vetenskap, vare sig det nu är biologi eller sociologi. Mer generellt kan problemet ses ur ett vetenskapshistoriskt perspektiv. Det förekommer alltid ett visst hierarkiskt förhållande mellan vetenskaperna, men vilken vetenskap som ses som överordnad de andra växlar i historien. Under vissa tider är det fysiken, under andra filosofin, ekonomin eller teologin. Det brukar sägas att man ”psykologiserar” vissa fenomen. Det är ett annat uttryck för samma sak. Ett problem eller en företeelse som kan studeras på en mängd olika sätt och på olika nivåer reduceras till vissa egenskaper. En nivå i verkligheten kan definieras utifrån ett visst antal, tex fysiska egenskaper, kommer vi sedan till en kemisk nivå så tillkommer nya egenskaper, samtidigt som de andra naturligtvis finns kvar. Så kan vi fortsätta med andra vetenskaper - biologi, sociologi, psykologi, estetik och teologi. Ett komplicerat problem, låt säga krimina-

litet, kan studeras på en mängd olika nivåer och utifrån en rad olika perspektiv. När svåra rättsfall ska lösas inträffar inte sällan strid mellan olika experter som företräder olika perspsektiv och vetenskaper.

Ett motsatt förhållningssätt till det reduktiva är att se sambanden mellan olika nivåer och beskrivningar. Det skulle kunna ses som en rikedom att vi har tillgång till olika vetenskaper som kan studera och betrakta en komplicerad värld ur olika perspektiv. Det ligger dock i vetenskapens specialisering att man tvingas att skaffa sig djupa kunskaper på smala områden. Vetenskaperna utvecklas på det sättet produktivt, men baksidan är att den skapar ”fackidioter” som endast förmår att se svåra problem endast ur sin vetenskaps perspektiv. I utbildning och skola blir det en fråga om avvägning mellan specialisering och allmänorientering. Skolans uppgift är ju att både förbereda för ett yrke och för ett liv som medborgare och människa. Detta sker i en värld som blivit allt svårare att orientera sig i. Utbudet av åsikter och uppfattningar, skapandet av trender, medför att det blir en utmanande uppgift att söka instrument för människors orientering och att med den komma fram till en egen välgrundad mening. Detta innefattar både identiteter och tolkningar av tillvaron utifrån olika horisonter och kulturella bakgrunder. Det innebär att fakta tolkas olika och att den sätts in i olika typer av sammanhang. Dessa sammanhang kan vara den bild man skapar själv av tillvaron utifrån den egna tillhörigheten. Den egna tillhörigheten och den förståelse av tillvaron, bildar utgångspunkten för hur vi möter det som är oss själva främmande och annorlunda. Den egna identiteten och skapandet av den tillit och trygghet som ligger i det egna, möter det som är oss själva olikt och på det sättet vidgar vi vår bild av världen.

Den kritiska förmågan blir i nuvarande informations- och mediautveckling alltmera central. Förmågan att skilja mellan saklig upplysning och reklam, vad som kan vara trovärdigt och vad som är uttryck för en parts intresse innebär inte endast att sovra information, utan även hur man ska förhålla sig till den. Kritisk förmåga innebär en tillit till den egna erfa-

renheten och en diskussion om vad som är trovärdigt. En klassisk uppfattning om det kritiska förnuftet innefattar förmågan att se sakernas tillstånd på ett annorlunda sätt än det som omedelbart faller framför våra ögon. Att se något ur en annan synvinkel än den presenterade och föregivna, förutsätter att man har ett material att jämföra med. Det innebär en tillgång till olika perspektiv på ett fenomen eller ett problem. En av vetenskapens uppgifter är också att gå bortom fördomen och den vedertagna uppfattningen för att skilja ut det som synes sant och riktigt från det som är det. Härvidlag finns en mängd analysverktyg tillhands för att att söka orsaker och förklaringar.

Teoretisk och praktisk kunskap

Sedan lång tid finns en föreställning om att viss kunskap är teoretisk och att annan är av praktisk natur. Den typ av kunskap vi talat om hitintills brukar betecknas som teoretisk. Men vad är det egentligen som skiljer teoretisk och praktisk kunskap åt? Som alla frågor vi försöker utreda på ett närmare sätt så finner vi att denna uppdelning är långt ifrån självklar och att det finns olika sätt att ange skillnaden. Grundfrågan är vilken som är skillnaden mellan teori och praktik? Teoretiska ämnen i skolan är sådana man läser sig till, medan man i de praktiska gör någonting. Men vad är det man gör? När vi räknar, skriver och läser gör vi också något, vi övar våra färdigheter. En avgörande skillnad är när vi med händer och verktyg tillverkar saker och ting, som i olika former av slöjd och hantverk. Men i många utbildningar ska teori och praktik förenas. Man läser teoretiskt om olika verksamheter för att sedan gå ut och praktisera, se vad och hur man gör. Går vi till de olika uppfattningar om kunskap enligt den indelning vi här utgår från, är en väsentlig skillnad vad som kunskapen tar sin utgångspunkt i. En uppfattning säger oss att kunskapen börjar i erfarenheten, i det vi iakttar och observerar. Men att nöja sig med att ställa samman det vi sett eller att konstatera det vi sett, räcker inte för att vi ska kalla det kunskap. Kunskap bearbetas av oss själva, med våra begrepp och vårt förstånd. En annan uppfattning säger oss att kunskapen börjar i hur vi tänker. Men att bara tänka räcker inte heller för kunskap. Det vi tänker om är hämtat från en verklighet som vi delar med andra. Ett klassiskt uttryck för föreningen mellan empiri och begrepp är att empiri utan begrepp är blind kunskap och att begrepp utan empiri är tom kunskap. Vi kunde säga samma sak om förhållandet mellan teori och praktik. Ett annat svar på frågan om var kunskapen tar sin utgångspunkt är att den börjar med vad vi tror eller håller för sant. Det är den uppfattning vi sett utgår från Platon. Det som bryter mot en sådan föreställning är att säga att kunskapen tar sin *utgångspunkt i handling,* i det vi gör. Det var detta redan Aristoteles angav som skillnaden mellan teori och praktik.

Teori var för honom förbundet med det kontemplativa livet, att begrunda tillvarons mysterium och hänge sig åt den förundran som är all kunskaps början. Praktik och handling kunde vara av två olika slag. Ett slags praktik är när vi tillverkar saker, som i hantverket. Ett annat slags praktik är när vi genom politisk verksamhet försöker göra samhället bättre, eller när vi hjälper en annan människa. Dessa två olika slag av handlingar gav han olika namn och hänförde dem till två olika former av kunskap. Ett slags kunskap utvecklar vi vid tillverkning, skapande och produktion. Ett annat slags kunskap använder vi i det mellanmänskliga och i verksamheter som har politisk och etisk karaktär.

Vi förknippar vanligen teori med tänkande och praktik med handlande. Tänkandet antas sitta i huvudet och handling i händerna eller i kroppen. Ett annat sätt att närma sig förhållandet mellan teori och praktik är genom den indelning Aristoteles gjorde och som flitigt har kommit att användas i vår tid. Han angav tre olika former av mänskliga aktiviteter som är knutna till olika vanor och färdigheter. En var teori som motsvaras av färdigheten att bedriva vetenskap. Man förvärvar vetenskaplig skicklighet genom att bedriva teori som verksamhet. En andra var att göra något, att skapa, producera som motsvaras av skickligheten att tillverka . En tredje var de handlingar som inte leder till att något produceras, utan som är till för sin egen skull och har sitt eget värde som motsvaras av klokheten. Det innebär att praktiska verksamheter är av två slag, en som syftar till att framställa och skapa olika produkter och en som är till för sin egen skull. En språklig skillnad mellan dem är att det första är transitivt, medan det andra är intransitivt. Vi säger att vi gör något, men att vi handlar – rätt och slätt, alltså det verb som är knutet till handling och inte att vi går och handlar mat eller så. Genom att vi långvarigt bedriver dessa skilda aktiviteter så förvärvar vi vanor eller färdigheter inom dessa områden. Med teori menas här själva aktiviteten att utforska världen, inte den färdiga produkt som blir resultatet av den. Det främsta resultatet är att förvärva en disposition att handla på ett visst sätt, att uppöva vetenskaplig skicklighet. Genom att praktisera och

utöva en sådan verksamhet blir vi skickligare i att bedriva den. Vetenskaplighet är något som förvärvas och uppövas i praktisk verksamhet. Därmed är det svårt att upprätthålla skillnaden mellan teori och praktik. Det är svårare att ange skillnaden mellan de olika formerna av praktik. En skillnad som brukar anges är att techne är knutet till kunskap som medel, medan fronesis är knutet till sitt eget ändamål. Ändamål och mening är centralt i den aristoteliska världsbilden. Det ska inte förstås som detsamma vi vanligen menar med mål, att vi ska uppnå de mål i arbetet vi föresatt oss. Ändamål ska här närmare förstås som syfte och mening.

Kunskapens nytta

I vår tid finns starka krav på att kunskap ska vara användbar. Allt fler utbildningar specialiseras och organiseras så att de närmar sig den praktiska verksamhet i vilken den ska användas. Det brukar uttryckas så att kravet på kunskapens praktiska nytta ökar. En fråga blir vad man menar med nytta? Är det den förväntade ekonomiska avkastningen? Eller är det sådant som ökar välbefinnande och lycka för människor? En snäv nyttosträvan har traditionellt kommit att stå mot ”bildning” eller kunskap för dess egen skull. Antingen är kunskap nyttig i någon mening eller så är den till för människan och har ett egenvärde. För egen skull kan betyda att vi finner värde, intresse eller njutning i att lära oss vissa saker, utan att vi direkt kan peka på vad vi ska ha det till. Den tanken går tillbaka till den humanistisk tradition som hävdat att människan och kunskapen har ett egenvärde, eller ett värde i sig. Den är riktad mot kraven på kunskapens nyttovärde. Det är många som i vår tid pekat på en allmän tendens i utvecklingen som brukar kallas människans och kunskapens instrumentalisering. Det innebär att kunskapen i tilltagande grad blir till medel eller instrument för att öka produktionen och effektiviteten i samhället. Om nu människor och människors kunskap kommer att betyda alltmer i det samhälle som kallas ”kunskapssamhälle” så blir även människan ett instrument eller ett

medel för utvecklingen. Det som ekonomer kallar ”humankapital”, kallar sociologer för ”avhumanisering”.

En sida av kraven på ökad effektivitet är att när man börjar en utbildning eller att utforska något, så ska målen och det man förväntas komma fram till vara angivet från början. Helst ska vägen mellan de uppställda och uppnådda målen vara så kort som möjligt. Detta strider dock mot den sida av kunskapen som har med själva tillkomstprocessen att göra. Om vi från början vet vad vi ska komma fram till är det ju inte så stor idé att söka, vi vet det redan från början. Likaså kan utbildningar leda till att intresse väcks för sådant som inte finns angivet från början i kurs- eller läroplanen. Ska man då bara lämna det därhän? Att göra upptäckter och komma till insikter under vägens gång kan ibland vara värdefullare än att enbart nå fram till de uppställda målen. ”Det är vägen som är mödan värd”, eller kunskapsprocesser kan vara långvariga och gå på vägar som inte är utritade på kartan från början. Kunskap som vi lärt genom egna upptäckter eller insikter som infunnit sig efter en lång tids sökande kan vara värdefulllare än den som endast mekaniskt lärs in därför att den är föreskriven. Många mål kan finnas långt bort i fjärran och vara så vaga och obestämda att vi inte riktigt vet exakt vad vi är på väg till. Så har många stora upptäckter gjorts som haft stor betydelse för mänskligheten. Så har också mången kunskap och insikt väckts eller gjorts möjlig som haft långvarig betydelse i människors liv och verksamheter.

Ett annat sätt att närma sig problemet om förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap är att knyta dem till människans olika förmågor och det vi är utrustade med till kropp och själ. En klassisk uppdelning är att kroppens eller handens arbete räknas till praktiska verksamheter, medan medvetandets eller själens verksamhet räknas till teoretiska. Det finns många uttryck för detta. Det kan kallas manuellt och intellektuellt arbete, som varit grunden för uppdelningen av olika klasser och deras ställning i produktionen. Detta anses av många vara den främsta anledningen till att den praktiska kunskapen har värderats lågt i jämförelse med den teoretiska.

Intellektuellt arbete har långt fram i historien ansetts ha högre status än handens arbete. Den som klarast analyserade dessa förhållanden var Marx. Men han uttryckte också kravet på teoretikerna, att de inte bara skulle ”förklara världen, utan förändra den”. Namnet för att förändra världen var praxis, samma ord Aristoteles använde för politiska handlingar. Marx talade också om behovet av en bildning som var förbunden med arbete och produktion. Tanken var att arbetaren den vägen skulle få allsidig kunskap om produktionsprocessen och inte bara vara specialiserad på vissa arbetsuppgifter.

Erkännandet av praktisk kunskap

En av de märkligaste saker som inträffat under 1900- talet i filosofin är att kunskap, som under större delen av den västerländska historien har varit förbunden med medvetandet och intellektet, har kommit att förbindas med kroppen och därmed småningom med praktiska verksamheter. Det har medfört att den praktiska kunskap som människan utövat under hela sin historia småningom fått ett språk och gjorts förståelig genom att beskrivas och göras begriplig. Hur och varför detta inträffar är en lång och komplicerad historia. En näraliggande förklaring är hur den forskning startade i Sverige som avsett att undersöka den praktiska kunskapens natur. Det var på dåvarande Arbetslivscentrum, där man föresatte sig att söka ta reda på vad som kom att ske med yrkesskickligheten när arbetslivet datoriserades inom stora yrkesområden. Detta var vid 1980- talets början, ett tiotal år sedan chipset var uppfunnet, vilket gjorde informationsteknologin möjlig att använda i bred skala. Den kunskap som fanns inbyggd i praktiska yrken kom att formaliseras genom användningen av datorerna och handens kunskap kom till stora delar att ersättas av tekniskt avancerade maskiner. Till sin hjälp för att förstå och få begrepp för vad praktisk kunskap innebär sökte man filosofer och forskare som länge funderat över saken. En av de första som kom till användning var den österrikiske mycket inflytelserike filosofen Ludvig Wittgenstein. Han hade en tanke om att viss kunskap går att uttrycka i ord, i språkliga satser,

medan annan inte var möjlig att uttrycka verbalt och som man därför skulle ”vara tyst om”. Det sägbara och det osägbara kom att bli två områden för två olika former av kunskap, som kom att benämnas påståendekunskap och förtrogenhetskunskap. Det kom att användas så att vetenskapen sysslar med påståenden, medan praktiska verksamheter ägnar sig åt ”tyst kunskap”. Tolkningarna av vad Wittgenstein menade med sägbart och osägbart är många och diskussionen om vad tyst kunskap innebär har varit omfattande. Detta är i vilket fall det första begrepp som har diskuterat vad praktisk kunskap är i Sverige. Därmed har den praktiska kunskapen fått ett namn, nämligen ”tyst kunskap”.

I den diskussion som förts om den praktiska kunskapens innebörder har företrädare för olika ståndpunkter och perspektiv använt sig av tänkare med olika utgångspunkter. En annan förståelse av tyst kunskap härstammar från en filosof vid namn Michael Polanyi. Han menade att all kunskap, vare sig den framställs och används i vetenskaplig eller praktisk verksamhet, har en tyst dimension. Slår vi in en tråd i väven eller en spik i plankan, har vi uppmärksamheten riktad mot ett fokus, just mot det vi gör. Men det vi gör och hur vi gör utspelar sig mot en bakgrund av tidigare kunskap. Vi vet att det finns vävstolar och hammare och vi vet genom tradition och erfarenhet hur man gör. Det som är i fokus kallas därefter fokal kunskap, medan det som är en förutsättning för det vi gör, utgör en tyst bakgrundskunskap. Detta gäller även vetenskaplig verksamhet. När vi söker efter lösningen på ett vetenskapligt problem står just detta i fokus. Men vårt sätt att ställa frågor och göra antaganden har en bakgrund i tidigare vetenskaplig verksamhet. Vårt sätt att tolka och förstå problemet och hur vi söker våra lösningar har en bakgrund i långvariga traditioner och i vår tidigare erfarenhet.

I reflektionen om kunskapens innebörder är det främst två tänkare som står för omvandlingen, förutom de tidigare nämnda. Den ene är Gilbert Ryle och den andre är Maurice Merleau-Ponty. De publicerade under 1940-talet de arbeten som är ständigt närvarande i diskussionen om kunskap. Ryles

mest centrala tanke är att den kunskap vi har om hur saker och ting förhåller sig och att vi samtidigt hanterar tillvaron med hjälp av den, hänger samman. Han skiljer mellan ”knowing that” och ”knowing how”, veta att och veta hur. Kunskap är inget som endast har sitt fäste i människans medvetande, den hänger samman med oss som hela varelser, både med att vi vet vissa saker och att vi kan göra, utföra vissa saker. Merlau-Pontys centrala tanke är att kunskapen är förenad med människans kropp. Han gör radikalt upp med den tradition som skilt mellan människans medvetande och hennes kropp och visar i sina undersökningar hur vår uppfattning om oss själva och tillvaron innefattar kroppen. Vi kan uttrycka det så enkelt som att de kroppsorgan varmed vi brukar sägas få vår kunskap, som hjärnan och sinnena, ju sitter i, eller är en del av kroppen.

Ett annat sätt som skolan och dess pedagogik och kunskap utmanats på är genom den forskning som bedrivits om hur man lär sig i andra verksamheter, i arbetslivet och med utgångspunkt i hantverket. Som vi tidigare sett finns det många synsätt på kunskap som hävdar att den är bunden till sitt sammanhang, att den är kontextualiserad. Ett annat sätt att uttrycka det på är att den är bunden till den praktik, de praktiska verksamheter i vilken den utövas och tillämpas. Ytterligare ett steg är att säga att kunskapen är bunden till olika situationer, att den är som det heter ”situerad kunskap” en översättning av det engelska uttrycket ”situated cognition”. Detta synsätt har utgått från studier av hantverk. I en skräddarverkstad går det att iaktta hur lärlingar utför avancerade matematiska beräkningar vid utskärning av tyg. Frågan är hur de lärt sig detta, något som de kanske inte klarat med skolans matematikundervisning. Svaret är att de socialiserats in i en verksamhet, i en praktik. De kommer till verkstaden som unga och finns i verksamhetens periferi, men får alltmer avancerade arbetsuppgifter, kommer in mot centrum och har lärt sig yrket. Det finns flera studier som visar detta att kunskap och lärande sker i de verksamheter och praktiker i vilka kunskapen används och utövas. Av detta går det att dra olika former av slutsatser.

Teori och praktik

Kunskap har för oss nutida människor i stor utsträckning förknippats med det färdiga resultatet, medan själva aktiviteten, det som leder fram till resultatet betraktas som underordnad. Teori och praxis har det gemensamt att värdet ligger i själva aktiviteten, medan värdet med tillverkning ligger i den färdiga produkten. De olika formerna av kunskap är förknippade med att dessa har olika syften. Aristoteles uttrycker det så att ”den teoretiska kunskapens syfte är sanningen och den praktiska kunskapens verket”. Episteme är inte endast ett vetande om att någonting är på ett visst sätt, utan också om varför det är så. Med techne menas varje aktivitet som syftar till att åstadkomma något bortom själva aktiviteten, en förvärvad vana att åstadkomma ett bestämt resultat eller verk. Att också veta varför man gör på ett visst sätt ger den praktiska kunskapen samma allmängiltighet som den teoretiska. Om detta går att undervisa, medan vanlig erfarenhet om det enskilda endast kan visas. Den praktiska kunskapen har sin början i sinnesförnimmelsen (aisthesis) varifrån ordet estetik kommer. Genom de minnen vi lägger till varandra bildas en erfarenhet. Det vi kallar ”fakta” har sitt ursprung i latinet, ”factum” kommer av facere som betyder ”göra”. Det skulle betyda att den sanning som ligger i ett faktum hänger samman med den handling som åstadkommit den.

Veta att och veta hur

Ett centralt begrepp för att få grepp om den praktiska kunskapens natur är ”knowing how”, *veta hur,* vilket kan kontrasteras mot den traditionella formen av kunskap, kallad ”knowing-that”, *veta att,* eller vad vi *vet om* olika saker. ”Veta hur” består i färdigheter, i att kunna utföra vissa handlingar, medan ”veta att” innebär att veta hur saker och ting förhåller sig. Användningen av ordet ”knowing” i stället för ”knowledge”, anger kunskapens karaktär av att vara en aktivitet. Båda dessa former av kunskap innefattar olika former av rationalitet. ”Veta att” är knutet till det teoretiska, medan

”veta hur” är uttryck för det prakiska. Annorlunda uttryckt är kunskap både av teoretisk och praktisk karaktär. I ett teoretiskt resonemang rör vi oss med logiska slutledningar. I ett praktiskt sammanhang riktas uppmärksamheten mot själva utförandet. Vi försöker då förstå vilken avsikten är bakom aktiviteten. När en person har kunskap om hur något ska göras, blir kunskapen använd och prövad i det denne gör. Vi förstår vad vi gör genom att göra det. Kunskap om hur något ska gå till eller göras, hör alltså samman med själva praktiken, med handling och aktivitet. Att kunna något innebär i förlängningen både att kunna utföra något, och att kunna redogöra för det man gjort. ”Veta hur” innebär både förmågan att göra, men också att förstå vad det är man gör. Man måste förstå vad man gör under tiden aktiviteten pågår. Tanken behöver vara med under hela proceduren. Det innebär att kunskap ses som en färdighet i ett givet sammanhang. Men färdighet innebär också att kunna föra ett resonemang om det man utfört. Att tillverka något av ren vana eller på rutin, eller om vi får till det av slump, räcker alltså inte för att ha kunskap. Kunskapen uttrycks genom att man ”vet vad man gör”, att man handlar avsiktligt. Det gäller aktiviteter som idrott, konst, hantverk och färdigheter utvecklade inom olika yrken. Medvetande och kropp ses här som intimit förbundna med varandra. Den stora skillnaden mellan kunskap och icke-kunskap går alltså inte mellan att använda själen, medvetandet, och att använda kroppen. Den går i stället mellan det man gör av enbart vana och rutin, och det man ständigt är beredd att förbättra och modifiera genom att reflektera och lära nytt. Även denna åtskillnad har blivit klassisk bland dem som ägnat sin forskning och sitt tänkande åt den praktiska yrkeskunskapens karaktär och innebörder. Det mesta av allt tal om ”kompetensutveckling” utgår från denna tanke.

Den reflekterande praktikern

Under 1980-talet kom behovet av en reflektion över den praktiska kunskapens natur att gå vidare. Det görs utifrån en kritik av den sk ”tekniska rationaliteten” vilket innebär att söka

de effektiva medlen för att nå ett givet mål. Detta mål har, framför allt i industriell användning av tillgänglig kunskap, bestått av enklare former av problemlösning. I denna anda har vetenskapen använts i tekniska problemlösande syften. Den vetenskapliga kunskapen utmärks av att vara specialiserad, standardiserad och bunden. Den har använts i syfte att direkt bidra till att lösa de problem man står inför i de praktiska uppgifterna. Kunskap har genom vetenskapens dominans i den tekniska rationalitetens syfte kommit att bli betraktad som något för sig, som är skilt från själva användningen av den. Det praktiska handlandet har därför blivit något som inte ens kan benämnas som kunskap. Själva utgångspunkten för att kritisera denna djupt liggande kunskapssyn blir att problematisera hur vi överhuvudtaget ser på problem och problemlösning.

De problem man har att brottas med i de flesta praktiska yrken är sällan möjliga att omedelbart identifiera och känna igen. Oftare är det så att man försätts i problematiska situationer där själva problemet i första hand måste identifieras. Därefter kan problemet klart formuleras, innan någon lösning kan skönjas. Det är just denna dimension som är utesluten ur den tekniska rationalitetens sätt att närma sig praktisk kunskap. Det beror på att den är alltför snävt inriktad på enkel problemlösning utifrån en given vetenskaplig kunskap. Den tekniska rationalitetens användning av vetenskaplig kunskap förutsätter att det finns en entydigt exakt och vetenskaplig form av kunskap, som är möjlig att direkt och oförmedlat använda i det praktiska handlandet. De praktiska situationer som människor i olika yrken allt oftare ställs inför, karaktäriseras i stället av osäkerhet. Dessa situationer består i konflikter mellan olika och ofta motsatta alternativ. Kunskap i praktiken, eller praktisk kunskap, vilar därför inte på en skarp åtskillnad mellan kunskap och handling. Därmed inte heller på en skiljelinje mellan forskning och praktisk verksamhet, eller mellan medel och mål. Man sysslar inte med två väsensskilda saker när man tänker och när man praktiserar. Vi tänker inte först och praktiserar sedan, vi gör en enda sak - vi reflekterar i själva handlingen, i praktiken.

Tyst kunskap

Om vi jämställer ”veta hur”, färdighetskunskap, med tyst kunskap, är de knutna till reflektion. Vi måste kunna föra ett resonemang om vad det är vi utför eller har utfört. Kunskapen är då inte längre tyst. Tyst kan alltså betyda att en person inte har ord för det hon vet. Hon vet mer än hon kan redogöra för. Det vi ser, det vi gör och det vi är, har vi ofta inte ord för. En stor del av våra upplevelser och vårt sätt att vara är ordlösa. Men de visar sig ändå i det vardagliga livet och kan gestaltas på olika sätt, även om de inte går att uttrycka verbalt. Går vi vidare in i den problematik som rör förhållandet mellan det verbala och det tysta eller ordlösa, hamnar vi i de djupare problem som uppdelningen mellan att tänka och göra, teori och praktik är förbundna med. Att min kunskap är oformulerad för stunden behöver inte betyda att den är omöjlig att formulera, att den är oformulerbar. Tyst kunskap kan också innebära att den är tystad i betydelsen nedtystad. Det finns, som vi vet, obekväma kunskaper som är tabubelagda, eller förbjudna, av makten. Mönstret för att trycka ned kunskap kan vara mycket sofistikerat och kan även införlivas i enskilda människors medvetanden. Det som är nedtystat och förtryckt kan dock under gynnsamma förhållanden, eller med god pedagogik, vakna till liv, uttryckas i handling och ord, och därmed bli praktiskt användbar, eller socialt och kulturellt befriande kunskap.

Om vi frågar människor vad det är för kunskap de brukar när de utför något med händerna eller med kroppen, som i olika former av hantverk eller idrott, så kan de oftast inte svara därför att de inte har ord för det. En betydelse av tyst kunskap är alltså att den är ordlös, det vill säga den saknar ett verbalt språk. Men då skulle någon genast invända och säga att det finns väl många olika språk, inte bara det verbala. Vi talar om att ”barn har hundra språk” eller om ”kroppsspråk” och ”konstnärligt språk”. I den meningen är inte heller kunskapen tyst. Trots att många olika former av praktisk yrkeskunskap nuförtiden har fått namnet ”tyst kunskap”, så har det blivit ett sätt att kunna tala om det som annars skulle för-

bli tyst. Idag är de flesta yrkesgrupper hänvisade till att på olika sätt tala om eller visa vad det är som de faktiskt åstadkommer genom de styrformer som införts i arbetslivet. I det framväxande ”kunskapssamhället” måste man också i tilltagande grad kunna uttrycka vilken typ av kunskap man besitter för att kunna få möjligheten att utveckla sin kompetens.

Den tolkning av tyst kunskap som kom att bli den vägledande i forskningen på Arbetslivscentrum, var att kunskapen sönderfaller i två olika områden - det sägbara och det osägbara. Det osägbara blir liktydigt med förståelsen av tyst kunskap. Med det som utgångspunkt har flera forskare och filosofer varit inblandade i att utveckla denna förståelse i vilken man skiljer mellan påståendekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Påståendekunskapen blir liktydig med det sägbara och likställs ofta med vetenskaplig eller teoretisk kunskap. Färdighetskunskapen är liktydig med ”veta hur”, det vill säga att kunna göra olika saker. Förtrogenhetskunskap representerar den kunskap som förvärvas under lång tid i ett yrke eller genom invanda sysselsättningar. För att kunna behärska en praktik krävs att man vet vad man ska göra och varför. Förtrogenhet kräver att man har överblick över det man gör. Tyst kunskap är med den indelningen således både färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Men ska en sådan indelning ses som skilda kategorier av kunskap, eller är de olika aspekter av kunskapen? Man kan tänka sig att ingen kunskap är helt tyst, eller att all kunskap är tyst i en mening. Förtrogenhetskunskap har i den fortsatta utvecklingen blivit ett vedertaget begrepp, som kommit att få betydelse i den pedagogiska diskussionen. Man utgår från det människor är förtrogna med genom långvarig yrkeserfarenhet i olika former av fortbildningar. Den påståendekunskap (teoretiska kunskap) som finns på högskolan är inte omedelbart tillgänglig för dessa människor. Den är framställd på ett teoretiskt språk som är dem främmande, trots att de besitter djupgående kunskaper inom yrket. Men om man vänder på det och tillvaratar deras yrkeserfarenheter och länkar påståendekunskapen till det som tidigare är känt, förtrogenhetskunskapen, kommer man till ett helt annat resultat. Sådana försök visar att de

båda kunskapsformerna, det sägbara och det osägbara inte behöver utesluta varandra. De kan med fördel komplettera varandra.

Med ett annat perspektiv på tyst kunskap har all kunskap en tyst dimension. Och omvänt, ingen kunskap är helt tyst. Det som karaktäriserar kunskapen är att den är personlig och att den är en aktivitet. Att kunskap är personlig, betyder att den bärs av människor i deras kroppar. Att kunskap är en aktivitet innebär att den är något som används och brukas. Det i skoldebatten använda aktiva ordet "kunskapa", som komplement till det mer passiva "kunskap". Kunskap är på detta vis förbundet med vår existens, men också med våra möjligheter att överskrida givna betingelser och begränsningar. Den kunskap som vi i vardagslag kallar kunskap är den som står i fokus för vår uppmärksamhet, fokal kunskap. Men som förutsättning för och bakgrund till det fokala vetandet finns det alltid en tyst bakgrundskunskap. Det gäller all kunskap, både praktisk och vetenskaplig. En del av vårt vetande står i fokus för uppmärksamheten, annat är bakgrund och tysta förutsättningar. Redskapen kan ses som en förlängning av de händer som håller i dem. Redskapen blir liksom våra leder, sammanhängande med kroppen. Den blinde som går med käppen, har med dess hjälp uppmärksamheten på de hinder som finns i vägen. Käppen utgör bakgrunden till hindren i vägen, som utgör fokus. Slår vi i en spik med hammaren ligger fokus på att träffa spikhuvudet och själva hammaren, är en del av bakgrunden. Det vi undersöker med vetenskapliga metoder står i fokus för vår uppmärksamhet, medan själva metoderna utgör bakgrund. Vårt sätt att förstå eller känna det vi undersöker eller utför, avgörs alltid mot en bakgrund av tidigare vetande.

Situationsbunden kunskap

Den kunskap man lär sig i praktiken är bunden till den situation i vilken den praktiseras. Man lär genom praktiken och kunskapen är knuten till den praktik som den utövas i. Detta deltagande sker till en början i verksamhetens periferi, för att

småningom få allt större legitimitet och växa in mot centrum. Kunskap som är praktisk lärs genom att lärlingen aktivt deltar i den gemenskap i vilken det praktiska arbetet försiggår. Kunskapen och lärandet är så bundet till den "situation" eller "praktik" i vilket den använts. Den som är upphov till detta sätt att se på kunskap, är den amerikanska forskaren Jean Lave. Hon kom till Liberia på 1970-talet, för att som antropolog undersöka hur lärandet gick till i en skräddarverkstad. Där fann hon att lärlingarna utförde beräkningar av tygernas mått som innefattade avancerade matematiska kunskaper. Genom att delta i och observera hur lärandeprocessen utvecklades såg hon hur nykomlingar till verkstaden successivt skolades in i arbetet. Till en början befann de sig i periferin, men kom efterhand längre in i praktiken och fick alltfler och mer komplexa arbetsuppgifter. Inskolningen innebar att de efterhand alltmer kom in i det praktiska sammanhanget. Det medförde också att deras engagemang ökade allteftersom de lärde sig yrket.

Ett sådant synsätt på lärande och kunskap ställs ibland mot skolans och utbildningssystemets tradition i vilken förmedlingspedagogiken dominerar. Lave hävdar att kunskap inte kan överföras direkt, eller oproblematiskt förmedlas från en lärare till en elev. Den tesen som inte är ovanlig i pedagogiska sammanhang, sammanhänger med själva synen på kunskap och vänder sig därmed mot tanken att det skulle finnas något som kan kallas "enkel faktakunskap". Kunskap ses här helt och hållet som en praktik, en aktivitet, som man lär sig genom att delta och praktisera i de verksamheter där kunskapen finns inbyggd. Det finns då inget som kan kallas "allmän kunskap", som kan förmedlas från en människa till en annan.
Kunskapen inhämtas genom att man successivt skolas in i ett socialt sammanhang. Sådana läroprocesser involverar hela människan. Med ett sådant synsätt går det inte heller att skilja ut den värld människan befinner sig i och den aktivitet hon utövar. Kunskap kan endast vinnas under specifika omständigheter och får sin betydelse och mening först i situationen och sammanhanget. Generell och abstrakt kunskap har alltså ingen mening utanför ett specifikt sammanhang. Lärande blir, med ett sådant sätt att se, en aspekt av alla de aktiviteter vi

bedriver och inte någon särskild aktivitet, skild från det vanliga livet. Lärande och kunskap har blivit helt kontexualiserad, bunden till sitt sammanhang.

Kunskap som verktyg

En intressant utveckling av det situerade perspektivet på kunskap är den sk verksamhetsteorin. Handlingar ses också här som delar av sociala praktiker i samhället. Ordet ”verksamhet” kan både betyda kollektiv aktivitet och individuell handling. Kunskap ses här som ett verktyg som används i och är bundna till olika verksamheter. Det betyder att kunskap inte kan existerara utan social och kulturell förmedling och att den inte kan finnas utanför historien. Aktiviteter och sociala handlingar kan förstås på tre olika nivåer, som samtidigt är aspekter av mänsklig verksamhet. De kan för det första förstås som ett *verksamhetssystem,* en kollektiv, permanent verksamhet som växt fram historiskt. Det kan vara institutioner som skolor och sjukhus, eller olika hantverk med sina traditioner. Det utmärkande för ett verksamhetssystem är dess varaktighet och historiska kontinuitet. Dessa system skapas av människor i kommunikation och samarbete. De som arbetar i dessa system är för det andra inte bara kuggar i maskineriet utan bidrar till att återskapa och förändra dem med sina *individuella handlingar.* Olika system har utvecklats efter sina egna traditioner. Det innebär att handlingar som är lämpliga att utföra i ett system kanske inte är det i ett annat. I produktionen arbetar man efter vissa principer, och i skolan och vården efter andra. Dessa handlingar är målorienterade, individuella aktiviteter som gör att systemen är föränderliga och dynamiska, fyllda av spänningar och konflikter. Den tredje nivån är de rutinmässiga *operationer* som utförs i verksamheten. Det är exempelvis den rutin det innebär att använda ett verktyg i hantverket, att köra ett fordon eller att lära sig skriva på en dator. Kunskap som finns i en verksamhet producerar ny kunskap. Drivkraften för ny kunskap är gammal kunskap. Det väsentliga i dessa kunskapsprocesser är att kunskap betraktas som historisk. Det innebär att ny kunskap produceras i verksamheter och att

dessa verksamheter därigenom ständigt förändras. Kunskap som verktyg innebär att redan existerande kunskap i verksamheter är själva drivkraften för produktion av ny kunskap. I detta finns även en kommunikativ aspekt. En skillnad mot andra synsätt på kommunikation är att den tidigare setts som försiggående mellan människa och människa. Alternativt har individen ställts mot materien, vilket inneburit frånvaron av ett handlingsperspektiv. Kommunikation ses här som en integrerad del av all praktisk aktivitet. Aktiviteter och kunskapsprocesser är således både internaliserande och externaliserande. Internalisering av tidigare kunskaper är knutet till reproduktion av den kultur och de traditioner där verksamheten pågår. Externalisering är knutet till tillverkning av ny teknik och nya produkter, vilka i sin tur medför förändringar. Dessa processer är parallella i en och samma verksamhet och två aspekter av samma aktivitet. Grundtanken är här att övervinna den uppdelning eller dualism som finns mellan tanke och handling, teori och praktik, fakta och värde.

Handlingsbaserad kunskap

Sammantaget kan vi säga att dessa insikter har lett fram till en uppfattning om kunskap som innefattar det praktiska. Annorlunda uttryckt så blir det allt svårare att skilja mellan teori och praktik, vad vi tänker och vad vi gör. Ett sätt att tänka om kunskap som har en bred förankring i USA och som därifrån spritt sig över världen är den sk *pragmatismen*. Pragmatismen har sitt namn efter ordet ”pragma”, som betyder gärning eller handling. Det betyder att kunskapen tar sin utgångspunkt i det vi gör, i våra handlingar. Grundtanken är den att vi handlar efter vana och rutin så länge det går bra, eller att det går som det brukar. Det är när vanorna bryts, när vi blir överraskade, eller när det inte längre går att göra som vi brukar, som något nytt inträder. Vi tvingas att lägga om kurs och göra på annat sätt. Vi har hamnat i ett problem som vi tvingas att lösa. Det är då vi tvingas att reflektera och söka kunskap om hur vi skulle kunna göra annorlunda. Översatt till hur vi ska se på förhållandet mellan teori och praktik så är

utgångspunkten för kunskap den praktik vi utövar dagligdags. När det vi gör som vana och rutin inte går längre, börjar vi reflektera över hur vi skulle kunna göra annorlunda. Vi går från praktik till teori. När vi skaffat oss en hållbar lösning, eller ett nytt sätt att gå tillväga, så går vi tillbaka med den till en förnyad praktik. En av de mest kända tänkarna inom pragmatismen är amerikanen John Dewey. Han har haft ett ojämförligt stort inflytande på skolutveckligen, både i västvärlden och i andra världsdelar. Det som brukar citeras av Dewey är ”learning by doing”, att vi lär genom att göra. Men detta förblir en tom fras om man inte klargör vad han menar. Han menar att skolan bör vara en del av samhället och inte något isolerat för sig. För det ska de arbetsmetoder och de förhållningssätt som finns i skolan inte vara särskilda för den. Skolan ska även i det avseendet vara en del av samhället. Men den ska också bidra med att utveckla demokratin och det görs bland annat genom att jämställa praktiska och teoretiska utbildningar. Bakom dessa ambitioner ligger denna pragmatiska syn på kunskap. Teoretiska studier ska också de vara en del av samhällsutvecklingen. Dewey reagerade på sin tid mot den form av utbildning som var till för en elit och som enbart var tillbakablickande och historisk. Historien och kunskapen ska tjäna samhällsutvecklingen, både vad gäller produktion och demokrati. Man kan säga att Dewey har tjänat som det industriella samhällets tänkare om utbildning och dess samband med demokratin. Som två centrala utgångspunkter för sitt tänkande har Dewey Darwin och Hegel. Darwin såg människan som en del av evolutionen, den biologiska utvecklingen. I kampen för tillvaron är det de som är bäst anpassade till sin miljö som har störst förutsättningar att klara sig och överleva. Dewey ser efter det mönstret kunskapens funktion att bidra till att förbättra människans möjligheter att överleva i sin miljö. Hegel tänkte att människan utvecklar sig själv genom att gå utöver sig själv, att sträcka sig ut i världen. Det gör hon på ett sätt genom det fysiska arbetet. Genom att vi bearbetar råmaterial till olika produkter så gör vi så att säga världen till vår värld. Ett annat sätt att gå ut i världen är genom reflektionen. Med tankens hjälp kan vi möta det okända och främmande och göra det till vår kunskap. Denna tanke

är central för flera synsätt på kunskap. Den säger oss att kunskap börjar hos oss själva, i det här fallet i våra vanor och i de rutiner vi utvecklat i vårt arbete. Men för att vi ska komma vidare och utvecklas, är vi hänvisade till att relatera oss till den värld vi finns i. Vi måste gå utöver oss själva, våra vanor och vår vardag, för att lära känna den omvärld som gjort oss till dem vi är och som är förutsättningen för vår överlevnad och utveckling.

En grundtanke med detta sätt att tänka om kunskap är att människan *handlar i världen* och att kunskap uppstår i handling. Den centrala utgångspunkten för pragmatikern är människan betraktad som en praktiskt handlande varelse. Kunskap börjar i den praktiska verksamhet vi bedriver, i yrket eller i vardagliga sysslor. Det vi gör löper oftast på av sin egen kraft, vi prövar oss fram och finner lösningar under arbetets gång. Vi arbetar efter vana och rutin och så länge vi gör som vi brukat göra, går det hela sin gilla gång. När det uppstår problem, eller när vi börjar tvivla på det vi gör, inträder något nytt. Själva tvivlet eller problemet blir upphovet till att söka kunskap. Vi söker kunskap för att lösa de problem vi står inför. Kunskap som medel för att lösa problem, och att vägleda oss i vårt handlande. Kunskapens uppgift är att säga oss vilket som är det bästa sättet att praktiskt handla. Kännetecknet på om kunskapen kan betecknas som riktig, eller sann, är de praktiska konsekvenser den får. I sin mest populära och förenklade form brukar den pragmatiska tanken framställas som att den praktiska verksamhet vi vanligtvis bedriver är det första steget i kunskapsprocessen. De problem vi stött på i praktiken utgör det stoff som vi använder för reflektion och teoretisk bearbetning. Vi reflekterar, funderar över vad vi varit med om, och söker ny kunskap för att kunna bearbeta de erfarenheter vi gjort i praktiken. Det är andra steget. När vi så genom studier och reflektion kommit fram till en klarare uppfattning om hur vi ska göra i fortsättningen, går vi tillbaka till den tidigare praktiken och använder den nyvunna kunskapen för att utveckla och förbättra vårt praktiska handlande. Det är tredje steget. Schematiskt kan tanken framställas sålunda: Praktik 1 - reflektion, teori - praktik 2.

Måttet på kunskapens hållbarhet och sanning blir de praktiska konsekvenser som följer av den. Kunskapens värde ligger i dess förmåga att lösa problem. Dess sanningsvärde kan avgöras genom att se vad kunskapen lett fram till. Kunskap är främst ett medel för problemlösning och vägledning för praktiskt handlande. Därmed får kunskapen huvudsakligen ett instrumentellt värde. Det är dess fruktbarhet för handling, hur den kan hjälpa oss att bättre hantera tillvaron, som är avgörande också för dess sanningsvärde.

Tanke och handling

Vardagsvis styrs vi av rutiner och impulsivt handlande. När vi ansätts av tvivel uppstår en möjlighet till distans från rutinerna. Själva distansen ger oss också tillgång till makt över våra handlingar. En person som bara styrs av rutiner, impulser och instinkt kontrollerar inte sitt eget liv och beteende. Vi är då uppslukade av nuet och kan inte se klart omkring oss. Genom att börja tänka kommer vi ur rutinerna . En människa som tänker bortom rutinerna, handlar på basis av det som är frånvarande. Hon riktar sig i handling mot framtiden. Det som är dolt, det frånvarande och det avlägsna, är alltså själva grogrunden för tänkandet. Genom att reflektera kan vi styra våra handlingar på ett medvetet sätt. Detta har vi återkommande möjligheter till i det vardagliga livet. I forskning och vetenskap gör vi det systematiskt. Det väsentliga i reflekterande verksamhet är att upprätthålla tvivlet. Genom att *tvivla och reflektera* kan vi nå kunskap och skaffa oss makt över våra egna handlingar. Det sker med utgångspunkt i det som är våra egna vanor och i den naturliga tendens människan bär i sig själv, att söka kunskap. Den naturliga nyfikenhet som finns i varje människa, kan under goda betingelser utvecklas till intellektuell nyfikenhet. Den naturliga nyfikenheten visar sig redan i det vi erfar i det vardagliga livet och de egna observationer vi gör av tillvaron. När vi så ackumulerat en mängd material, kräver det reflektion som då blir till intellektuell nyfikenhet. Först då kan vi kalla det kunskap. Kunskap består alltså av erfarenhet och reflektion tillsammans.

Kunskap skiljer sig från gissningar, opinioner och antaganden. Hörsägen och information är en sak som strikt måste skiljas från kunskap. Attityder och vanor som slagit rot hos individen är endast en utgångspunkt för vidare kunskapssökande. Utbildningens uppgift blir i detta perspektiv att kultivera existerande vanor, så att människan förmår skilja ut vad som är sann kunskap, till skillnad från osäker eller falsk kunskap. För att detta ska gå att få till stånd på ett organiserat sätt, måste utbildning ta sin utgångspunkt i de faktiska vanor och naturliga tendenser som finns hos individen. Någon har lärt ut genom undervisning, men ingen har lärt in. Initiativet i läroprocessen måste därför ligga hos den som lär sig. Den demokratiska och pragmatiska aspekten av kunskap, ligger alltså i själva utgångspunkten för sökandet av den. Den naturliga tendensen till kunskapssökande finns i varje människa, i hennes anlag och förutsättningar. Den är grundlagd redan i hennes vanor och rutiner. Kunskap och kunskapsprocesser börjar i dessa förutsättningar, men för att kunna gå vidare och utveckla kunskapen krävs distans till vanorna genom reflektion och ny kunskap. Det blir utbildningens uppgift att ta det steget. Den andra aspekten av kunskap, som är både demokratisk och pragmatisk. Pragmatismens företrädare fronderar ständigt mot den teoretiska kunskapens överhöghet och ensamrätt på att få kallas kunskap.

En anledning till att den teoretiska kunskapen ensidigt premieras i skolväsendet är enligt Dewey lärarnas egen begränsade utbildning som givit dem benägenheten att ensidigt prioritera den typen av kunskap. Men, som han uttrycker det, vad geometri är för en person, är för en annan att ställa i ordning en laboratorieutrustning, eller för en tredje som att komponera ett stycke musik och för en fjärde att göra affärer. Det är skolans slutenhet mot omvärlden han vänder sig emot. Den strikta åtskillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap som präglar skolväsendet beror också på rent intellektuella misstag. Ett av de främsta och vanliga är att blanda samman det abstrakta och det konkreta med det teoretiska och det praktiska. I alla typer av studier gäller det att hålla isär det konkreta och det abstrakta. Att ta den kortaste vägen när man ska utveckla sin

skicklighet på ett område, leder alltid till rent mekaniskt lärande. Dewey gör ingen strikt åtskillnad mellan information och kunskap, men väl mellan information och visdom. Han använder beteckningen information för kunskap som är lagrad i kulturen och samhället. Den utgör den kunskapsbas som är uppbyggd sedan lång tid. Visdom handlar om att bättre kunna leva sitt liv. Det avgörande är då hur informationen är personligt tillägnad. Den kan antingen behandlas som ett ändamål i sig, eller som ett medel att träna tänkandet med. Att rätt ha tillägnat sig informationen, är detsamma som att rätt kunna använda sig av den. Då har den blivit till kunskap. Den stora orättvisa som brukar anges i fråga om utbildning, är skillnaden mellan dem som tillägnat sig mycken boklig kunskap och de som har mindre. Men båda lider av olika brister. De som har långvarig skolning har svårt att använda sig av kunskapen, därför att de tillägnat sig den via minnet. De som har mindre har lättare för att använda sig av den, därför att deras kunskap har tillägnats i samband med specifika behov.1Det är uppdelningen i skolväsendet mellan teoretiska och praktiska utbildningar som är måltavlan för kritiken. Det som dominerar skolväsendet är antingen automatiskt lärande av färdigheter i praktiskt inriktade utbildningar, eller stora kvantiteter av information i teoretiskt inriktade.

För att komma åt det felaktiga i båda fallen, bör man skilja mellan produkten och processen i utbildningar. Produkten är de externa resultaten som kan mätas i betyg och examina. Processen är utvecklingen av vanor och attityder. Alla former av utbildningar måste finna en lämplig avvägning mellan produkt och process. Förhållandet mellan kunskap som produkt och kunskap som process ska betraktas dialektiskt, vilket innebär att ingen utbildning enbart kan inrikta sig enbart på produkten eller processen. Produkten kan då inte enbart bestå i formella betyg och examina. Utbildning ska leda till demokrati och frihet. Det centrala i all utbildning är att den leder till frihet, säger Dewey. Frihet förstår han som en medveten, reflekterad handling. Genuin frihet är intellektuell till sin natur. Den vilar på våra egna handlingsmöjligheter.

Kunskap och demokrati

Tanken om demokrati finns här inbyggd i själva konceptionen om kunskap. Demokrati i vidaste mening som ett sätt att leva samman, en gemensam och kommunicerad erfarenhet. Mänsklig kunskap ingår i ett socialt sammanhang och utvecklas i kommunikation människor emellan. Till synes så skilda företeelser som ”social effektivitet” och ”personlig kultur” ingår i denna kommunikation. Därför kan man inte heller strikt och dualistiskt skilja olika kunskapsformer åt, som humanistiska eller tekniskt-naturvetenskapliga. Människan besitter kapaciteten att utifrån nutida omständigheter kunna förutse framtida resultat. Handling riktar sig framåt, i tiden. Men medveten handling riktad framåt måste bygga på en riktig uppfattning om nutida förhållanden. Kunskapens syfte är att kunna se de framtida konsekvenserna av nutida förhållanden. Kunskap är i det perspektivet inte endast ett medel. Medel och ändamål hänger samman och kan inte separeras från varandra:

Att se syftet med kunskapen utanför eller externt i förhållande till kunskapen som medel är alltså fel. Syftet med utbildning och kunskap är ytterst att de bygger på aktiviteter och behov som har ett värde i sig för människan. Därför kan de inte enbart vara instrument eller medel. Därmed finns det till exempel ingen anledning att separera ekonomiska aktiviteter från kunskapens fält. I ett demokratiskt samhälle måste kunskapen också innefatta förmågan att klara sig ekonomiskt. Faran är bara att detta syfte blir betraktat som det finala, det slutgiltiga.

Detta värde med kunskapen kan inte vara annat än att den bidrar till människans förmåga att förbättra sina möjligheter att leva och överleva. Utbildning och kunskap kan just därför inte betraktas enbart som medel för livet. Kunskap är identisk med själva livet, med hur vi tänker om det och agerar i det. Skillnaden mellan instrumentella värden och egenvärden är att instrumentella värden använder vi när vi tvingas att välja. Egenvärden är helt enkelt till för att berika erfarenheten och livet. Man kan därför inte alltid bara fråga vad saker och ting är bra för. Vissa saker är bra eller goda endast av skälet att de

bara är goda. Med den utgångspunkten riktar han in polemiken mot den klassicistiska inriktningen inom utbildningsväsendet. Dess företrädare hävdar att kunskapen har ett egenvärde och är ett ändamål i sig. Här görs också en strikt åtskillnad mellan det fria kunskapssökandet och den kunskap som blott är ett medel. All kunskap är mänsklig och det som gör den mänsklig är att den står i människans intresse. Klassicisimens företrädare glömmer att kunskapen blir mänsklig genom att den tjänar människors gemensamma intressen - de intressen ”som människor har som människor”. Kunskap blir humanistisk till sin kvalitet genom att bidra till de sociala processer människan står inför. Inte huvudsakligen för att den handlar om mänskliga produkter från det förflutna. Endast i den mån kunskap förmår verka för att frigöra mänsklig sympati och intelligens kan den betecknas som humanistisk.

Ursprunget till tanken om en fullständigt fri utbildning, ”liberal education”, finner han i den dualistiska uppdelningen av det kroppsliga och det själsliga. Ju mindre kunskapen har med kroppen att göra, desto högre status får den. Den utbildningsform som därför kom att betraktas som ett värde i sig, var den som var fullständigt fri från alla praktiska hänsyn eller medborgerliga plikter. Denna uppdelning har i sin tur givit upphov till en uppdelning i två samhällsklassser, som kallas ”en lärd och en olärd”. Vi får en klass som lär sig enbart för att öka sin skicklighet i produktionen, och en annan för det fåtal som erhåller en kunskap som i stället fungerar som prydnad och kulturell utsmyckning. Det medför att båda formerna av utbildning och kunskap, teoretiska och praktiska, ”education” och ”training”, blivit utarmade var och en på sitt sätt. En ensidig praktisk träning som utestänger andra möjligheter och en gentlemannamässig som ser kunskap och bildning som prydnad. Denna uppdelning går i sin tur tillbaka på uppdelningen mellan ”inre, mentala handlingar och fysiska handlingar”. Det är just där som pragmatikern Dewey sätter in stöten, för detta är det grundläggande misstaget i den klassicistiska synen på kunskap. I pragmatikerns kunskapsuppfattning finns det nämligen inte utrymme för en sådan uppdelning. Uppdelningen i teori och praktik grundar sig på en människosyn som

delar människan i mentala och kroppsliga funktioner. Men handlingar betraktas i pragmatismen som både fysiska och mentala. Själva uppdelningen mellan det fysiska och det själsliga godkänns inte av pragmatikern. Den uppdelning mellan det mentala och det fysiska som ligger i den västerländska kunskapstraditionen har lett till ett odemokratiskt samhälle. Demokratisering av samhället genomförs därför genom en förändring av utbildningen.

Vad är praktisk klokhet?

Traditionellt har det gjorts en åtskillnad mellan att vara lärd, kunnig och klok. Lärdomen har varit knuten till högre utbildningsinstitutioner som universitet och högskolor. Kunnigheten har haft sin främsta plats i hantverket, som fortfarande tjänar som metafor för dem som resonerar om praktisk kunskap. Klokheten brukar däremot beskrivas som att den går att finna hos vilken människa som helst, i alla samhällslager. De som anses representera dem finns i alla samhällen, i alla positioner och med alla de skiljemärken mellan människor som vi är vana vid - klass, kön, etniska grupper och åldrar. Det sista skulle många sätta frågetecken för, därför att en förutsättning för att kunna besitta egenskapen praktisk klokhet är att man har förvärvat långvariga livserfarenheter. I traditionella samhällen i vilka moderniseringen inte inverkat alltför långt brukar det finnas en gestalt som allmänt anses förkroppsliga klokheten. Det är ofta en äldre person, ibland en man, ibland en kvinna - den som folk går för att fråga till råds. De människor som många skulle vara beredda att ge beteckningen praktiskt kloka har ofta varit äldre, men inte alltid. Vilken kunskap kan man anses behöva för att klara sig i naturen, tex vid svårigheter eller i hårt väder. Ett svar är att man utifrån bedömningar ska kunna veta vad som behöver göras vid unika tillfällen. Den ena situationen är inte den andra lik och du kan inte alltid följa regler. Du måste ha kunskap om fjället, var du kan gräva ner dig och var det är lämpligt att ta skydd och hur du gör om du tvingas stanna där lång tid. Det gäller att använda sitt goda omdöme. Syftet är i ett sådant fall inte så svårt, det är helt enkelt att överleva.
Ett annat exempel är en båtbyggare. När du bygger båtar är det bra att besitta hantverksskicklighet, att känna till verktygen och materialet och veta hur man ska göra. Den kunskapen kallar vi praktisk-produktiv /techne. Men det räcker heller inte. Du måste i konkreta fall kunna avgöra vilket som är det riktiga sättet att gå tillväga. Du kan till dels följa ritningen, men inte alltid. Det är som om den kunskap som krävs för att bygga båtar spred sig över till andra områden av livet. Det

kan vara hantverkets dygder av grundlighet, långsamhet och överväganden som ger det goda omdömet. Ett tredje exempel är från Sydafrika. Afrikanska kvinnor som representerar sitt ”community”, sin gemenskap uppträder mer som en del av en gemenskap än som individer. I Afrika finns ett begrepp för den solidaritet som kan utvecklas i olika gemenskaper - ubuntu. Det är ofta en annan än den formelle ledaren, den man går och frågar till råds. Det finns exempel på politiska ledare som av alla betecknas som kloka representanter för ett helt folk, som Nelson Mandela. Det gemensamma för dessa exempel är att de handlar om komplexa situationer som kräver nyanserade bedömningar och ett gott omdöme.

I tradition och och i det moderna

Det ligger nära tillhands att missuppfatta praktisk klokhet så att det skulle vara detsamma som ”sunt förnuft”, eler ”vanligt bondförstånd”. Häri kan ligga det vi kallar beprövad erfarenhet och att vi gör som vi brukar göra. Här finns inga överraskningar eller ovanliga perspektiv utan det mesta framstår som självklart och enkelt. Här fattas en ingrediens, nämligen att kunna se det unika och därmed också det ovanliga i situationer som är olika. Plötsligt när allt tycks invant och självklart kan någon säga. ”Jamen vänd på det och du ser den andra sidan” och därmed det hela bättre än tidigare. Det finns dock i den allmänna diskussionen om praktisk klokhet olika uppfattningar om förhållandet mellan det traditionella och det moderna. En traditionell bild av praktisk klokhet som de konservativt orienterade förespråkarna mest talar för är att det har växt fram med de seder, normer och bruk som är nedärvda i ett samhälle. Problemet är att den endast håller i traditionella samhällen. Det är just det som gjort att så många funderar över på vilket sätt man skulle kunna återskapa den eller bygga in den i ett modernt samhälle och i olika typer av utbildningar. En central sida av den praktiska klokheten är att den verkar i den mänskliga gemenskapen. En praktiskt klok människa verkar inte bara för sig själv och sina egna intressen. Här ligger den främsta konflikten med den egennyttiga individ

som fått sin bild i Robinson Kruse. Bilden av människan i den liberalism som är föremål för kritik är att hon här saknar karaktär, den har som en boktitel antyder ”krackelerat” i det högt utvecklade samhället. Men en karaktär utgörs av en person som är mer än en ”ekonomisk människa”, dvs alltid kalkylerar med sin egen fördel. Tron att det finns en automatisk harmoni mellan individen och samhället framstår här som naiv. Ifråga om den praktiska klokhetens plats i formell utbildning, har denna form av kunskap fått fotfäste både inom vårdutbildningar och på vissa högskolor. Om man ställer frågan om vilken kunskap man behöver för att öka äldre människors välbefinnande, så räcker det enligt flera bedömningar varken att vara vetenskapligt skolad eller tekniskt skicklig. Det gäller att veta vad man ska göra i praktiska och konkreta situationer. När det gäller högre utbildning är det främst inom juridiken som det diskuterats om det räcker med att utbilda lagkunniga jurister. Det är också en fråga om en klok tillämpning av existerande lagar. Lärare har funnit att många elever har en förenklad uppfattning om människan, som att vissa är födda goda och andra onda, en människobild närmast hämtad ifrån seriernas värld. En väg för att problematisera egna föreställningar och skola till mer mognad är att gå vägen över skönlitteraturen. Genom de beskrivningar som finns av mänskliga erfarenheter så skulle det gå att vinna en sekundär livserfarenhet. Det är då fråga om en kunskap som innefattar att själv kunna berätta om sina erfarenheter och att använda sin fantasi. Om detta har det under senare år förts en ingående diskussion, både inom forskning och filosofin. Här ska vi skissera hur den diskussionen ser ut i stora drag.

Som politisk-etisk kunskap

En annan beteckning för det grekiska ordet fronesis, som brukar översättas med praktisk klokhet kan vara politisk-etisk kunskap. Den är politisk i den meningen att den finns i och verkar för den politiska gemenskapen. Människan är med aristotelisk utgångspunkt ett ”politiskt djur” (zoon politikon). Politik och etik hänger samman på så sätt att ett etiskt riktigt

handlande har det goda för gemenskapen för ögonen och är därmed också politiskt. Politikens och etikens syfte är att åstadkomma ett gott liv för människan. Ett gott liv är ett liv där människor får utveckla sina möjligheter och slumrande förmågor. Ett gott samhälle är ett samhälle som gör detta möjligt för människor. Vi kan kalla det att öka lyckan eller välbefinnandet, men lycka i en annan mening än den vi är invanda med i det moderna samhället och som flertalet sk etiska experter talar för. Lycka ses då inte i första hand som att öka lusten, utan att öppna möjligheter för människor att utveckla sig själva. Etik utvecklas i samhället utifrån de vanor, seder och traditioner vi är uppväxta i. Etik börjar i vanan men stannar inte där, den etiska reflektionens uppgift är just att reflektera de vanor vi utvecklat i samhället. Etik, politik och kunskap har i den meningen ett syfte ett ändamål inskrivet, att åstadkomma ett bättre tillstånd för människor. I ett lokalt samhälle eller i en begränsad gemenskap kan detta ske på ett sätt. Men, som så många har påpekat, det räcker inte med att tro på och hålla sig till de normer och värden som är inbyggda i gemenskapen och som finns i de sedvänjor som råder. Dessa måste kritiskt reflekteras.

Fronesis, praktisk klokhet, är knutet till etik. Etik rör i vidaste bemärkelse våra handlingar och ska här inte förstås som moralfilosofi. Fronesis har i vår tid kommit att användas både som ett alternativ i den etiska och politiska debatten, och som ett uttryck för en kunskap som är knuten till handlingar i yrkeslivet. Fronesis syftar till att åstadkomma ”det goda”, det som är eftersträvansvärt för sin egen skull. Vi kan säga att mänskligt välbefinnande, både psykiskt och fysiskt, är något att eftersträva för sin egen skull och inte för ett annat syfte. Som etik betraktad i förhållande till andra etiska uppfattningar är den aristoteliska etiken en handlingsetik. Den ser inte i huvudsak till regler (regeletik) eller till handlingens konsekvenser (utilitarism). Det är istället själva handlingens kvalitet, hur man handlar som är avgörande. Vi blir rättvisa genom att handla rättvist. Hur vi ska göra avgörs i konkreta situationer. Det lär vi oss genom exempel och förebilder, inte genom undervisning. Man lär sig inte en sysselsättning enbart genom

att studera handböcker, utan genom att praktisera den. Den goda förebilden är en seriös, företagsam, engagerad och klok människa, en god medborgare. Att handla politiskt klokt är inte främst att nå vissa resultat, utan att handla så föredömligt som möjligt. På det sättet förvärvar vi egenskaper som avgör hur vår karaktär utvecklas. Medan techne är att göra något på ett skickligt sätt, utvecklas fronesis utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara. Praxis är i den bemärkelsen att handla så att man bidrar till människans välbefinnande och har inte något annat syfte. Genom att försöka handla på ett klokt sätt förvärvar vi de vanor som blir till en dygd, en andra natur hos människan. Detta gör praxis och fronesis till det meningsgivande. Det sker i vår tid en sammanblandning mellan mål, uppfattat som placerat i slutet av en aktivitet. Ändamålet uppfattat som syfte och mening är inga slutstationer eller slutliga mål. Meningen är förbunden med vad vi vill med våra liv som en ständigt närvarande tråd som formar oss i färden genom livet genom de erfarenheter vi gör. Det är just den meningen som avgör vilka tillfälliga medel och mål vi väljer. De avsikter vi har med våra liv tjänar som riktningsgivare för de handlingar vi utför i vardagen. Dessa avsikter är avgörande för vilka medel och mål vi väljer, de är delar av både själva resan genom livet och de stationer vi stannar vid. Det är därför svårt att ur en enskild människas perspektiv välja ut vad som är göra och vad som är handla, poiesis och praxis. När tillämpar vi techne och när brukar vi fronesis? I vardagen är de sammanflätade med varandra. Vad som kan vara brukbart är att se dessa två aktiviteter och de former av kunskap som hänger samman med dem som två perspektiv på vad vi gör, hur vi handlar och lever. En människa som vet vad som är meningsfullt i en handlingssituation och förmår styra sitt handlande därefter, besitter praktisk klokhet, dvs förmågan att handla på rätt sätt på rätt plats i rätt ögonblick.

Kunskap för ett gott liv

Etik i det här perspektivet rör livet i dess helhet. Det utgår från ett begrepp om den högsta lyckan, *eudaimonia,* i vilken människans välbefinnande och ett gott värdefullt liv, ses som målet för etiken. Det innebär att etiska frågor inte kan reduceras enbart till frågor om enskilda handlingar. Människans hela liv involveras. Likheten mellan utilitarismen och den aristoteliska etiken är att se handlingar som målinriktade. Skillnaden är att utilitarister tenderar att se målen som utbytbara mot varandra. Målen kvantifieras i syfte att räkna fram individens maximering av lycka. Det går då inte att kompromissa mellan olika mål. Man tvingas att välja ut ett mål bland flera alternativ, helt enkelt därför att olika mål och värden kommer att utesluta varandra. Det mänskliga livet tvingar oss ofta att välja flera mål som inte utesluter eller är ojämförbara med varandra. Det tragiska draget i det mänskliga livet är inte en rak väg mot uppställda mål, utan innebär svåra val mellan oförenliga alternativ. Ur den synvinkeln består det goda livet av en mängd olika aktiviteter, som tagna var för sig har ett egenvärde. Ett exempel på detta är vänskap och musik. Hur mycket musik jag än lyssnar på och hur värdefullt jag än finner det, så kan detta inte ha någon inverkan på värdet vänskap. Vänskap är ett värde som står fritt i förhållande till musik. Ett gott liv innefattar båda dessa aktiviteter och värden, men också många fler. Grundvalen för att värdera något som ett egenvärde, eller som ett ändamål i sig och inte endast som ett medel till ett mål, är att de enskilda värdena står för sig själva. Värdena, ett gott liv och människor är inte utbytbara och måste ses som en enhet. Eftersom etiken innefattar människans hela liv, ingår också vår karaktär i den, samtliga våra själsförmågor medräknade. Etisk bildning blir därmed något helt annat än att enbart se till det nyttiga, eller att lära sig lyda under vissa regler eller lagar. Att utforma sitt liv och göra svåra val kan inte reduceras till ett slags rationell kalkylering, eller att maximera vår egen nytta eller lycka. Sådana val innefattar förnuftet, passionerna och begären, ja, alla våra själsförmögenheter och hela det mänskliga livets komplexitet.

Att veta vad göra

Förmågan till praktisk klokhet tar därför sin början i denna livets egen komplexitet. Den finns redan i själva förnimmelsen av tillvaron, i själva vårt sätt att varsebli verkligheten och börjar i uppövandet av urskillningsförmåga och komplex känslighet för de framträdande dragen i konkreta situationer. I etiska frågor och mänskliga avgöranden är det därför en annan form av kunskap som behövs än den systematiska och vetenskapliga kunskapen. Praktisk klokhet går ut på att befatta sig med det enskilda och inte med generella principer. Principer äger giltighet bara så länge de inte slår fel i förhållande till enskildheterna, men kan inte överordnas det konkreta livet. När vi ska bedöma och överväga handlingar och mänskliga beslut behöver vi måttstockar som är följsamma till det som ska bedömas, anpassade till det som frågan gäller. Sådana övervägningar kräver både lyhördhet och känslig hänsyn till enskildheternas sammansatthet.

Praktisk klokhet består alltså i förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen. För att kunna göra en klok bedömning krävs ett slag av rådighet också i att välja de handlingar som är de bästa i förhållande till den konkreta situation vi befinner oss i. Det blir de praktiska omständigheterna och situationen som blir avgörande för vilka val som ska träffas och vilka beslut som ska fattas. Förnuftet är därför inte fristående från känslan och fantasin. Därmed blir också själva synen på rationalitet annorlunda i förhållande till andra etiska uppfattningar. För utilitaristen är förnuftet kalkylerande i relation till den egna, eller maximerade, nyttan. För kantianen står det rationella i motsättning till begäret. I båda fallen ses förnuftet som ”den kalla stråle”, som skiljer det från andra själsförmögenheter, såsom känsla och fantasi. Fantasin har också den samband med förnimmelsen. Den ingår i vår förmåga att rikta in uppmärksamheten mot något specifikt och konkret. Med en urskiljande förnimmelse söker vi efter utmärkande enskildheter för en sak. När vi fantiserar kopplar vi sam-

man närvarande och frånvarande föremål med varandra. Därigenom är också minnet förbundet med förnimmelsen. Rätt använda kan alltså passioner och känslor, bidra till att öka vår rationella förmåga. Alla mänskliga förmågor är möjliga att utveckla i samklang med varandra. De ingår och samverkar med varandra i människans utveckling, hennes bildning. Enligt detta synsätt finns det ingen motsättning mellan det kognitiva och det emotiva. Frågan om hur praktisk klokhet förvärvas är inte nödvändigt förbunden med formell skolning. Huvudsakligen är det inget vi lär oss genom undervisning och utbildning, utan genom erfarenheter av livet självt. I traditionella samhällen återfinns ofta någon eller några som särskilt, genom sin klokskap, utmärker sig i gemenskapen. Så har filosofen Martha C. Nussbaum beskrivit Fromesis med hjälp av Aristoteles

Kunskap som tolkning och förståelse

Vanligen skiljer man mellan förklaring och förståelse när det gäller frågan om kunskap. Att förklara är att söka orsaker och försöka komma åt varför saker och ting förhåller sig på ett visst sätt. En viss form av förklaringar är knutna till lagbundna sammanhang såsom vi finner dem i naturvetenskapen. Att förstå är att sätta sig in i människor och olika sammanhang. Förståelse har med tolkning att göra, vilket har haft stor betydelse i diskussionen om lärande och pedagogik. Det brukar sägas att tolka är att översätta en sak till sitt eget språk och sin egen värld, till sitt sätt att förstå tillvaron. Vanligen och av tradition har förståelse förknippats med samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnesområden, medan förklaring har knutits till det tekniskt-naturvetenskapliga området. Så behöver det emellertid inte vara. Det finns goda försök både av filosofer och naturvetare att överbrygga den klyfta som funnits mellan dessa två, sk ”kulturer”. Ett sätt att få grepp om den diskussion som förts om innebörden av kunskap som förståelse är att ta fasta på den utveckling som skett inom det område som kallas hermeneutik (tolkningslära). Den vägen går det att visa hur fronesis hänger samman med tanken om tolkning i

vår tid. Att tolka texter har sysselsatt människan under lång tid. Det har främst rört religiösa texter som har ett mångtydigt budskap, vilket ska översättas så att det blir begripligt och får någon mening för gemene man. Från att tolka texter har denna verksamhet vidgats till att omfatta även människor och deras sociala och kulturella sammanhang. Ett viktigt steg i denna utveckling togs av den tyske filosofen och kulturhistorikern Vilhelm Dilthey. För honom gäller tolkningen att psykologiskt komma åt en annan människas medvetande. Men för att komma till klarhet om det behöver man även sätta in det i sitt sociala och kulturella sammanhang. Metoden är att i så stor utsträckning som möjligt leva sig in i en annan människas sätt att leva, bete sig och förhålla sig. Man ska försöka komma henne så nära som möjligt och förstå henne utifrån hennes egna förutsättningar, vad vi kan kalla inifrånkunskap. Detta är humanvetenskapernas uppgift, medan naturvetenskaperna söker förklaringar. Ett exempel på ett sådant förfarande är när två forskare skulle studera en inflytelserik svensk psykolog som levde vid 1900-talets början. Hans namn var Poul Bjerre och han var ett slags arvtagare till Freud. Forskarna gick tillväga så att de åkte till det hus Bjerre bodde i, de åt vid hans bord och sov i hans säng, för att komma denne person så nära som möjligt, att söka leva sig in i hans person och sätt att vara. Förståelse i den meningen är att söka komma så nära som möjligt, att försöka förstå en människas eller ett sammanhangs egna förutsättningar. Motsatsen till detta är att inta en distanserad attityd, att se med främmande ögon och i ett utifrånperspektiv rikta en misstanke mot det som ska studeras. Det kan göras på olika sätt. I det här exemplet sökte man komma åt vem denne psykolog var genom att söka hans motbild. De fann denna motbild i Pouls bror Andreas. Poul trodde sig ibland vara människornas frälsare med sin förmåga att bota psykiskt sjuka. Titeln på denna studie är ”Människosonen”, som antyder att han var en grandios personlighet, till stor del inspirerad av Nietzsches övermänniskoideal. Brodern Andreas var raka motsatsen, den depressiva människan, som inte trodde sig själv om något. Genom att ställa brodern mot Poul så kom de att få syn på drag som tidigare var dolda för dem. Så kan vi tala om förståelse både i ett inifrån- och ett utifrån-

perspektiv som kan komplettera varandra för att nå högre grad av kunskap. Att förstå en sak eller en människa inifrån och komma så nära som möjligt är en typ av kunskap som kan kompletteras med att söka se utifrån, med en kritisk attityd. Det är som i teatermannen Berthold Brechts teaterkonst. För att inte åstadkomma den inlevelse och hänförelse som nazismens företrädare var så skickliga på att skapa, lade han in effekter, Verfremdungseffekten, i sina pjäser som gjorde åskådarna främmande för vad de såg, eller medvetna om att det var teater. Metoden går ut på att kunna se både sig själv och det man ska få kunskap om med främmande ögon. Att se det alltför välbekanta med främmande blick och att göra det alltför främmande något mer bekant, ligger båda i den ständiga strävan efter förståelse.

Att tolka något som något

Tanken om tolkning har utvecklats på olika vägar, samtidigt som detta sätt att se lever kvar och används i konst, undervisning och vetenskap. Det som sker är att den fenomenologiska kunskapstradition som vi talat om i avsnittet om vetenskapen utvecklas till att närma sig tanken om tolkning och förståelse. I det första steget av fenomenologins utveckling ligger att kunskapens gränser och omfattning begränsas till ett beroende av människans uppfattningar och hennes livsvärld. Men fortfarande finns här möjligheten kvar till vetenskaplig kunskap i vedertagen bemärkelse. Människans medvetande är intentionellt, dvs riktat mot vissa avsikter och att finna mening i tillvaron. Vi uppfattar saker och ting ”som något” och inte bara iakttar dem på ett neutralt sätt. Det innebär att vi samtidigt begränsas av en *horisont,* vi ser inte verkligheten ”som den är”, på ett objektivt givet sätt. Genom att vi är ”nedsänkta” i en livsvärld genom vilken våra uppfattningar formas och vi tar saker och ting för naturliga, så är vår kunskap hela tiden beroende av vår uppfattning om tillvaron. Men, och detta är ett viktigt men, vi kan i vår strävan att nå vetenskaplig kunskap, sätta parentes om allt detta, och genom vetenskapliga metoder nå objektiv kunskap. Det är just vid denna sista

punkt som den sk. fenomenologin skiljer sig från den utveckling den genomgår i hermeneutiken. Skilje-linjen utgörs av Martin Heidegger som kan anses vara grundläggaren av 1900-talets tanke om tolkning och förståelse. Den linjen fortsätter Hans-Georg Gadamer som 1960 kom ut med sitt stora verk. Dessa två sätter en skarp gräns mellan human- och naturvetenskap, mellan förståelse och förklaring och framstår som radikalt kritiska mot den moderna vetenskapen. Den som försöker förena förklaring och förståelse, natur- och humanvetenskap med varandra är den franske tänkaren Paul Ricoeur. Jag ska här försöka framställa detta synsätt på kunskap som tolkning och förståelse i ett sammanhang.

Det första och främsta att säga är att det med detta synsätt på kunskap alltid finns förutsättningar hos oss själva för hur vi tolkar och förstår någonting. Det finns många ord och uttryck för den tanken. Ett av de vanligaste orden är ”förförståelse”, vilket betyder att vi alltid har en förståelse på förhand av det vi försöker förstå på ett vidare sätt. Det vi har på förhand har vi genom allt som vi växt upp med och skolats eller socialiserats in i. Detta sammanhang som är både socialt och kulturellt blir avgörande för hur vi kommer att uppfatta, tolka och förstå tillvaron. Ett annat näraliggande ord för detta är ”fördom”, vilket säger oss att vi alltid har en uppfattning genom de traditioner, seder och normer vi växt upp i. Vi är från början inställda i de traditioner vi omges av och kan inte ställa oss utanför dessa. I vidare mening kan vi säga att vi är inkastade i en värld i vilken själva betydelsen av tillvaron redan är given, att vi är uppväxta och inskolade i ett betydelsesammanhang som är avgörande för hur vi förhåller oss till världen. Traditionen utövar ett slags auktoritet över oss, så att vår omvärld kan inte tolkas och förstås hur som helst. Det är på förhand givet. Det betyder att vi som individer är beroende av den eller de gemenskaper vi växer upp med. De normer, värden och seder som finns där är avgörande för hur vi förhåller oss och tolkar tillvaron. Vi kan till och med säga att tolkningen av tillvaron är inbyggd i den kulturella gemenskap eller samhällsgemenskap vi uppfostrats i. Med den utgångspunkten söker vi tolka och förstå det nya och okända vi möter. Det

främmande och annorlunda förstås alltid utifrån den givna horisont som begränsar oss. Vi kan på det sättet säga att det redan bekanta är en förutsättning för hur vi möter det obekanta. Detta förhållande finns redan i vår varseblivning av tillvaron och karaktäriserar även språket. Liksom vi är begränsade av tradition, gemenskap och betydelsesammanhang, är vi beroende av själva språket. Det språk vi talar och skriver blir den omgivning med vilken vi är hänvisade till att uttrycka det vi varseblir. När något nytt kommer till, i form av tekniska uppfinningar eller människor med en annan bakgrund, så förstår vi det utifrån det vi redan känner till. Det avgörande för detta synsätt på kunskap, är att vi utifrån det vi kommer ifrån, det vi tillhör och känner oss hemmastadda i, förmår att öppna oss för det som är oss själva främmande och annorlunda. Annorlunda uttryckt, att vi utifrån det betydelsesammanhang vi är inställda i, förmår att öppna oss för nya tolkningar och anlägga nya perspektiv på tillvaron. Det kännetecknande här är denna dubbelhet, att både höra till något och samtidigt kunna göra sig främmande för det. Att öppna sig för nya tolkningar innebär att vi glömmer oss själva och vår egen tolkning för en stund. Detta har liknats vid leken. När vi leker glömmer vi oss själva och hänger oss åt lekens spel och de regler som gäller där. På samma sätt sätter vi oss själva ”på spel” eller ”i lek”, när vi lämnar våra egna tolkningar för att bli förmögna att möta en annan tolkning. Namnet för detta är dialog. Den dialogiska förmåga vi har är att utifrån vår egen tolkning, som vi delger andra, öppna oss för andras. Detta sker i en tolkningsgemenskap där en gemensam sak står i centrum för intresset. Dialogen bygger på en anda av samförstånd och solidaritet mellan deltagarna i samtalet. Det gäller då att komma fram till en gemensam hållning om den sak som diskuteras, att komma till konsensus.

Kunskap som tolkning

Oavsett vilken ståndpunkt man intar i de grundläggande kunskapsteoretiska frågorna kommer vi inte ifrån att kunskapen alltid är någons och därmed att den alltid tolkas och förstås

på skilda vis. Vi är oftast överens om grundläggande förhållanden i naturen och sådant som går att entydigt fastställa med mätningar eller experiment. Men så snart vi närmar oss människan och samhället blir det svårare med det entydiga. Det beror på att vi som människor både har skapat och är delaktiga i den verklighet vi ska undersöka och få kunskap om. Allt sådant som människan framställt i form av vetenskap, konst, hantverk och litteratur utgör produkter som vi tolkar. Även andra människor och sociala grupper tolkar vi. När vi tolkar är det ofrånkomligt att vi utgår från oss själva, för det är ju alltid vi själva som tolkar och förstår på vårt eget sätt. Frågan är hur det då går till när vi tolkar och vilka förutsättningarna är för tolkning. Vad betyder det att vi förstått något. Kanske är detta lärandets och pedagogikens huvudfråga. Utgångspunkterna för hur vi tolkar och förstår något finner vi hos oss själva. De har att göra med hur vi uppfattar oss själva, med vår egen identitet och självförståelse. Vi är födda in i ett sätt att förstå oss själva och världen. Vilken tid och på vilken plats vi växer upp är avgörande för hur vi uppfattar tillvaron. Jämför vi oss själva, i Sverige på 2000-talet med människor för bara hundra år sedan, eller med människor bara på andra sidan Östersjön, ser vi på världen på högst olika sätt. Många menar att utvecklingen av samhället gjort att olikheterna ökat och att skillnaderna mellan olika gruppers identitet och tolkning av världen blivit större. Vad är det då vi gör och hur går det till när vi tolkar? En utgångspunkt för att enkelt benämna detta, är att vi närmar oss det som är oss själva obekant med det som redan är bekant för oss. Själva vårt sätt att varsebli eller att uppfatta något är att förstå det nya och främmande vi möter med det redan kända. Vi försöker förstå människor vi tidigare aldrig träffat med hjälp av dem vi redan känner. Ser jag ett nytt träd i skogen jämför jag det med andra träd. Så kan vi säga att vi genom hela livet i vad vi än möter vidgar vår horisont, lär oss och förstår alltmer. Det innebär att vi alltid är begränsade i vårt sätt att betrakta världen, vi omges alltid av en horisont som begränsar vårt seende. Men horisonten kan vidgas och den intressant frågan är hur det går till. Vi kan med ett annat ord för det bekanta säga att vi alltid har fördomar i den bemärkelsen att vi har en för-

handsuppfattning om det vi ser. Den insikt som ligger i att vi faktiskt har fördomar kan vidgas till att vi gör klart för oss vilka dessa är och hur de förändras när vi möter något annat, som motsäger vår förhandsuppfattning. Det som händer då är att vi får syn på vår tidigare uppfattning. Ett annat sätt att uttrycka detta är att se det bekanta som det vardagliga, det vi ser och upplever för varje dag som går. Häri ligger vanan och den trygghet vi finner i upprepningen, att saker och ting omkring oss oftast är sig lika. När vi upplever något ovanligt som går utöver eller kullkastar det vardagliga, får vi också syn på det och oss själva på ett nytt sätt. Vi kan kalla det nya som skett med oss för aha-upplevelse, en upptäckt, eller att vi fått ett annat sätt att se och tolka. Vi har gjort en omtolkning både av oss själva och tillvaron omkring oss.

Förhållandet mellan det bekanta och det obekanta har också med motivation och intresse att göra. En av pedagogikens stora frågor har varit vilket förhållandet är mellan den kunskap som finns att hämta ute i världen och vad som intresserar mig själv. En huvudskillnad i den pedagogiska diskussionen har varit och är fortfarande den mellan förmedlingspedagogik och olika former av reformpedagogik, eller pedagogisk progressivism, som utmanar förmedlingspedagogiken. Den skillnaden har även med vårt sätt att se på kunskap att göra. Det typiska för alla som företräder någon form av pedagogisk progressivism är att man lägger tonvikten vid elevens motivation och intresse, utgångspunkten är subjektet. Detta utmanar den skolpedagogik som ser kunskapen som färdiga produkter eller objekt och som ska förmedlas till eleverna. Säger vi det första så betonar vi kunskapens subjektiva sida, säger vi det andra betonar vi kunskapens objektiva sida. Att betona motivation och intresse lägger stor tonvikt vid det bekanta, att arbeta med den egna erfarenheten, självförtroendet och frågan om hur jag själv ställer mig till den kunskap jag blir meddelad. Att betona kunskapens objektiva sida leder ofta till en stark betoning på prov och formell meritering, medan min personliga relation till kunskapen blir underordnad. Hur ska man då ställa sig till detta klassiska problem? Finns det någon möjlighet att se något fruktbart i båda dessa sidor som för det

mesta brukar leda till polarisering och hårda debatter? Låt oss utgå från att det är elevens intresse som står i centrum och frågar hur intresse väcks i förhållande till det bekanta och det obekanta. Ordet intresse kommer av latinets inter esse, dvs att vara mitt ibland, indragen i, involverad. Det säger oss att intresse och motivation kommer av att vara delaktig och känna sig hemma i det man talar om, att det är svårt att komma helt utifrån och gripas av ett intresse. Det säger oss vidare att intresset för ny kunskap skapas genom att utgå från det bekanta och näraliggande. Men å andra sidan kan det näraliggande vara alltför bekant och hemvant. Uppträder inget nytt minskar spänningen, det vi känner igen alltför väl blir till sist trivialt. Då inträder ett behov av att möta det obekanta och främmande, för att på nytt fånga ett intresse. Men det som är helt främmande tolkar vi ändå och förstår så att det länkas till det vi känner till tidigare. Här finns dock en gräns till det exotiska. Det som framstår som exotiskt förblir främmande och avlägset, något som vi får svårt att ta till oss på ett personligt plan. Utifrån detta skulle man också kunna säga att intresset för kunskap skapas genom att det som är bekant blir främmande och det som är alltför främmande och avlägset görs bekant.

Kunskap i det mångkulturella

Kunskap har under lång tid kommit att beteckna endast ett resultat eller en produkt färdig att leverera. Vi säger att vi har kunskap eller att vi ska ge, meddela eller överföra kunskap. Men om nu kunskap är något som är inbyggt i olika verksamheter, gemenskaper och sammanhang? Blir inte kunskap då något som delvis finns latent eller underförstått i det vi sysslar med, men som går att utveckla. En väsentlig skillnad i synen på kunskap blir om den finns som uttolkningar av en verklighet som vi finns mitt uppe i eller inne i, eller om det är något vi finner utanför, på distans, med ett fågelperspektiv. Den skillnaden reser ett problem som har med kunskapens beroende av sammanhang och dess grad av självständighet och generella giltighet. I ett samhällsperspektiv reser den även frågan

om förhållandet mellan kunskap och demokrati. Om de innebörder som vi lägger i vår uttolkning av den verklighet vi lever i finns i själva verkligheten, så kan vi inte finna dem utanför den. Det gäller även de värden och normer vi håller för trovärdiga, inklusive frågan om demokrati. Men samtidigt finns det sådana innebörder i demokrati som är allmängiltiga och varförutan vi inte kan tala om demokratiska rättigheter och värden. Diskussionen om demokrati har under de senaste årtiondena kretsat kring detta problem. Vi kan något förenklat formulera problemet så här: är demokrati något som är förbundet med särskilda grupper i samhället, eller är det generellt givet för alla människor? Om vi håller det första för sant, att demokrati huvudsakligen finns i det särskilda och specifika, så intar vi en ståndpunkt som hävdar det *partikulära*. Om vi däremot hävdar att demokratins värden gäller alltid och överallt, oberoende av det särskilda, så intar vi en ståndpunkt som hävdar det *universella*. Vi kan se exempel på sådana förhållningssätt, både i demokratiska rörelser och i försöken till intellektuell förståelse av problemet.

Låt oss ta ett exempel. En minoritetsgrupp arbetar för att få lika tillgång till samhällets resurser och vill samtidigt leva efter sina seder och traditioner. De hävdar då att utifrån sin olikhet ha lika rätt till arbete, bostad och utbildning. Detta gäller tex ursprungsbefolkningar runtom i världen, men även invandrargrupper. Rätten till olikhet är att hävda det särskilda, sin särart, som är partikulär i förhållande till det som betecknas som allmänt eller generellt. Med en ståndpunkt som hävdar rätten till olikhet och ett demokratiskt erkännande av särarten, går det att hävda detta som grundvalen för ett demokratiskt samhälle som kännetecknas av mångfald, med människor som har olika kulturell bakgrund. Rätten till särart kan hävdas med olika utgångspunkter. Det kan göras med just en tolkande utgångspunkt hämtad från Gadamers tanke om tolkning och förståelse. Då hävdas den egna gemenskapen och traditionen med de normer och värden som finns i den. I vidare mening är ju även förståelsen av verkligheten knuten till den tolkningsgemenskap man tillhör. En fråga som genast reser sig blir hur då förhållandet ser ut till de grupper och gemenskaper som inte

tillhör den egna. Ett vanligt sätt att förhålla sig till detta är att olika grupper möter varandra i dialog. Det går att argumentera långt för att vår identitet, vår självuppfattning, inte är given från början, utan är något som växer fram dialogiskt. Ett argument för ett mångfaldigt, mångkulturellt demokratiskt samhälle är att själva olikheten är en rikedom. För ju fler tolkningar vi har tillgång till i ett samhälle, desto rikare förståelse kan vi få av en komplicerad tillvaro. Tanken om mångkulturell utbildning bygger på att de olika kulturella bakgrunder som finns representerade i ett samhälle ska kunna möta varandras tolkningar i klassrummet eller på en skola. Detta är först och längst utvecklat i Canada som under lång tid haft invandring av olika grupper och som tidigt, från 1973, utvecklat samhället enligt tanken om integration. Integration i den meningen innebär ett erkännnde av olikheter och de olika gruppernas dialogiska möte med varandra. Den canadensiske tänkaren Charles Taylor har uttryckt tanken så här:

> *”Vi lär oss att röra oss inom en vidare horisont, där det som vi tidigare har tagit för givet som bakgrund till vår värdering kan fogas som en ny möjlighet till den annorlunda bakgrunden i en tidigare obekant kultur. ‘Sammansmältningen av horisonter’ sker genom att vi utvecklar nya vokabulärer som kan uttrycka dessa kontraster”.*

Ett sådant förhållningssätt i vilket olikheterna erkänns och utvecklas, brukar jämföras med assimilation i vilket alla ska anpassas till en gemensam norm. Som officiellt antagen politik har Canada integration, mosaiksamhället, medan USA företräder assimilation, smältdegeln. Båda betecknar sig som demokratiska.

Med en annan utgångpunkt hävdas det partikulära som rätten till egen identitet. Det är då inte tradition och gemenskap som står i centrum för uppmärksamheten, utan det förtryck som utövas av det som kan betecknas som allmän norm i samhället. Det tydligaste exempel vi kan finna på en sådan hållning är i USA och de minoritetsgrupper som i utbildningssystemet

hävdar sin särart utifrån sin egen identitet. Som identitet räknas klass, ras, kön, etnicitet och sexualitet. Detta riktas mot det som betecknas som den maktgivande normen, uttryckt i den vite, medelklassmannens, heterosexuella läggning. När något hävdas som ”allmängiltigt”, ”allmänmänskligt”, eller ”universellt”, analyseras det som ett uttryck för den makt som den givna normen har i samhället. Makt är då inte något som produceras huvudsakligen från staten, utan finns inbyggd i det normerande som kallas för det ”normala”. Det innebär att de som inte lever upp till den norm som gäller allmänt i samhället marginaliseras. Intresset och fokus riktas mot marginaliserade grupper när det gäller rättvisa och lika tillgång till arbete, bostad och utbildning. Detta tar sig tydliga uttryck i debatten om läroplanernas utformning. Rätten till den egna identiteten hänger samman med att få sin förståelse, sin bakgrund och identitet representerad i det som kallas ”allmän kunskap”. Detta blir särskilt tydligt när det gäller vilken slags skönlitteratur som ska anges vara normgivande. Det finns inflytelserika debattörer, forskare och författare som hävdar den västerländska litteraturens överlägsenhet, medan afroamerikaner eller latinamerikaner hävdar sina författare. I sin förlängning innebär ett förhållningssätt som hävdar den egna identiteten ett ifrågasättande och en kritik av den västerländska kulturens vetenskap och rationalitet, av det som kan sägas vara dess grundvalar. En av de mest inflytelserika tänkarna för den här strömningen är den franske idéhistorikern Michel Foucault. Hans analyser går ut på att visa hur makt utövas i samhället. Makt finns inbyggd överallt, i tex skolornas eller fängelsernas utformning och i oss själva och vårt sätt att förhålla oss. Makten har sas flyttat in i oss själva genom den självdisciplin som driver oss. När vi talar uttrycker vi inte en mening som är vår egen personliga, utan ett uttryck för en ”diskurs”, ett sätt att tala om en företeelse. De olika ”diskurser” som vi omges av, tex vad gäller ekonomi, hälsa, barnuppfostran och utbildning är producerade av vetenskapen. ”Vetande är makt” och den utövas genom det sätt vi pratar på i samhället. Det går tex att vårt sätt att tala om och förhålla oss till hälsa produceras av världens samlade medicinska elit på en konferens i Toronto i början av 1980-talet. Utgångspunkten var att kostnaderna

för sjukvården var alldeles för höga. Människor skulle ta hand om sin egen hälsa genom bättre kost och motion. Det är efter en tid inte svårt att se hur detta har spritt sig och fått genomslag i människors sätt att vara och bete sig. Det är rationellt att ta hand om sin egen hälsa. Det vi kallar förnuft, vår rationella förmåga, kan också den analyseras i termer av makt och maktutövning. Men, säger Foucault, där makt finns, finns också motmakt. Detta sätt att se på kunskap och makt har använts av dem som sysslar med förhållandet mellan könen, sk genusforskning. Mannen blir då det normerande och kvinnan det marginaliserade, i vårt sätt att prata och organisera oss och i vårt sätt att förhålla oss till kunskap. En stor del av den forskning som bedrivs i tredje världen och som analyserar den makt som utövas av den västerländska kulturen, kan visa hur vetenskap, utbildning och kunskap används som makt genom att tränga ut den egna kunskapen och den inhemska kulturen. Det marginaliseras och utestängs från det som betecknas som viktigt och centralt. Det finns beskrivningar som i denna anda visar hur vår bild av det orientaliska har skapats av vetenskapens och kulturens företrädare.

Det ständiga diskussionsämnet om demokrati är förhållandet mellan jämlikheten och friheten. En fråga är alltså hur man fördelar samhällets tillgångar jämlikt och en annan hur man åstadkommer friheten. Frågan om jämlikhet är en fråga om rättvis fördelning. Frågan om frihet och rättigheter grundas på enskilda individer. Dessa två olika parikulära riktningar, gemenskapens och identitetens företrädare, har mött motstånd och kritik från dem som hävdar det allmängiltiga och universella vad gäller rättvisa och demokrati. Det som brukar anges som det partikuläras motsats är det universella. När det gäller att hävda särart framför det allmänna finns det uppenbara konfliktpunkter i vilka problemen visar sig. Alla är lika inför lagen och alla åtnjuter samma demokratiska fri-och rättigheter i ett land som betecknar sig som demokratiskt. På samma sätt som vi kan strida om huruvida kunskap är universellt giltig, kan vi det när det gäller rättigheter, normer och värden. Det går att argumentera länge och väl för att människor till sist har samma behov av ungefärligen samma nyttigheter. Till och

med så att det skulle gå att ställa upp kriterier för hur dessa nyttigheter skulle kunna fördelas rättvist. Vid det moderna samhällets och demokratins uppkomst fanns redan då olika uppfattningar om hur detta skulle åstadkommas. Dessa uppfattningar hänger även samman med synen på kunskap. Det finns en likhet i att hävda kunskapens universella sanning och att hävda universella mänskliga rättigheter. Den uppfattningen grundas på tanken om individernas självständighet och förmåga att själva skaffa sig kunskap, ta ställning, fatta beslut och handla därefter. Motsatsen är att hävda en relativistisk uppfattning och säga att det skiljer sig mellan olika kulturer och sociala grupper. De som fortfarande hävdar universalismen går i upplysningens spår, den upplysning som hävdat parlamentarisk demokrati, vetenskap, förnuft och framsteg. Men det finns också bland dessa en kritik mot upplysningens värden, som framhäver andra måttstockar för hur man ska gå tillväga för att åstadkomma jämlikhet och frihet.

Detta kompliceras redan genom de frågor som Rousseau och hans efterföljare ställde. Är det så att civilisationens välsignelser gör människan bättre? Måste inte demokratin vara förankrad i det lokala och bygga på små gemenskaper? Hur hänger synen på demokrati samman med synen på kunskap och utbildning. Rousseau är en av de första att uttrycka att kunskap och demokrati är aktiviteter som människan utövar i frihet. Den centrala demokratin måste kompletteras med lokal och direkt demokrati. Kunskap och bildning bygger på de erfarenheter vi gör i livet. Finns det en universell form av demokrati och kunskap, eller ska den hänföras till varje nations egen kultur och lokala förutsättningar? Vilket slags kultur ska den demokratiska utvecklingen bygga på – elitens eller folkets? Kommer upplysningens ljus uppifrån eller nedifrån, utifrån eller inifrån? Sådana frågor finns med hela vägen genom historien och de kvarstår i vår tids diskussion. Den diskussionen snurrar kring den axel vi kan kalla den glokala, med det globala i ena ändan och det lokala i den andra.

Vi kan säga att universalismens företrädare bygger sina argument på två förutsättningar. En är individernas lika värde och

rättigheter, vilket innefattar kravet på mänsklig autonomi, självständighet, vilket förutsätter individens frihet. Den andra är att sanning och rätt ska gälla alla människor alltid och överallt, de normer som ska gälla för en ska gälla för alla och de ska bygga på medborgarnas godkännande. Hur ska man då komma fram till detta? Ett bud är att vi skulle kunna tänka oss hur människor skulle välja ut och bestämma de principer för rättvisa om de inte redan vore försatta i sociala positioner och inte hade kunskap om vare sig sin egen eller andras ställning och rikedom. I ett sådant fall skulle de utgå från att fråga vad man egentligen behöver för att kunna leva ett bra liv. Det jag då tänker mig att jag själv skulle vilja ha måste jag förutsätta att också andra skulle vilja ha. För enligt en grundläggande princip om rättvisa är andra människor viktiga i sig själva och inte enbart för att de tjänar mina egna intressen. Mitt eget intresse kan sägas vara upplyst om det godkänner att även andra kan ha samma intressen. Detta förutsätter att vi kunde tänka oss ett ”tillstånd av okunnighet”, i ett tänkt ursprungligt tillstånd. Det universella ligger i det fallet i principerna för rättvisa, men också vad vi kan förutsätta att alla skulle vilja ha, som hälsa, inkomst, intelligens, och fri- och rättigheter. Ett annat bud är att de normer och värden som ska gälla i ett samhälle måste bygga på medborgarnas eget godkännande. De ska ha haft möjligheten att delta i de offentliga samtal som leder fram till skapandet av lagar och fastställande av normer för samlevnad. Om vi tänker oss samhället som organiserat av medborgarna själva räcker det inte med att utgå från den existerande livsform som finns. Den kollektiva självförståelsen i ett samhälle måste kompletteras med rationella överväganden och godkännas av det argumentets kraft. Detta ställer alltså det rationella över traditionens auktoritet och är på det sättet en kritik mot den tolkande och förstående synen på kunskap som otillräcklig i politiskt avseende. Det finns alltså universella principer för rättvisa som ska gälla för ett demokratiskt samhälle.

Kunskap och liv

När kunskap i det nutida samhället blivit till en vara som kan köpas och säljas, eller formaliserats till meritvärden, så har den också avlägsnats från människors konkreta liv. Den utvecklingen ställer frågor om inte bara kunskapens, utan även själva livets meningsfullhet. Alltfler människor går som det heter ”in i väggen”. På vilket sätt är det förbundet med frågan om mening? Är det inte så att det går att arbeta mycket och vara aktiv om vi finner mening i det vi gör? Frågan om kunskapens relation till de liv vi lever har behandlats av många och på flera sätt. En ambition har varit att skolan inte ska vara något för sig, utan stå i relation till samhälle och liv. ”Vi lär inte för skolan, utan för livet”. Men om det är så att kunskap i ännu vidare mening har avlägsnats från livet?

Ett tolkande synsätt på kunskap utgår från själva livet, vår existens. Vårt sätt att tolka världen på är förknippat med vilka vi är och vad för slags liv vi lever. Det finns många som i den livsfilosofiska traditionen talat om vad som utmärker ett äkta, sant, eller autentiskt sätt att leva. Att vara människa innebär att ständigt vara utsatt för olika valmöjligheter.

I en värld i vilken det mesta är givet och vi kan följa samhällets konventioner, seder och bruk, behöver vi inte tänka så mycket på hur man ska leva och förhålla sig till tillvaron. Men i en värld i vilken vi ständigt är hänvisade till egna val och beslut, och där vi själva har att ta ställning, är vi mer hänvisade till oss själva. Flera författare och tänkare har menat att det är själva förmågan att självständigt förhålla sig och att göra egna val som utmärker den sanna existensen. Andra menar att det är öppenheten för nya möjligheter att tolka som är det avgörande för ett sant liv och en autentisk människa. Om det är så att det som framställs som givna fakta, också de är något som kan tolkas ur olika perspektiv. Om det är så att vi ständigt förhåller oss öppna för andra sätt att se, så är detta något som skapar ångest. Vi befinner oss alltid i ett visst sammanhang av betydelser och tolkar världen utifrån det. Men det avgörande för ett sant liv är att utifrån det vi är inställda, det vi tillhör och är delaktiga av, också förmår att öppna oss för andra sätt att se, andra tolkningsmöjligheter.

Denna tanke om tolkning som ett sätt att förhålla sig öppen, ständigt nyfiken och intresserad, kan knytas till en tanke om bildning. Bildning brukar ju tolkas som en förädling av människan genom framför allt klassisk kultur. Men i den här betydelsen blir bildning något som är knutet till människans liv och utveckling. En sådan utveckling kan beskrivas som att vi i ett första stadium av livet lever i ett slags omedelbarhet, såsom barnet. Vi lever då i och för oss själva, i det privata och i en nära omgivning och gemenskap, i första hand familjen. Men i vår växt som människor sträcker vi oss ut mot världen, inom allt större områden där cirklarna vidgas. Det gör vi både genom praktiskt arbete och genom att reflektera över tillvaron. Så vidgar vi våra horisonter och inser att vi själva och vår egen utveckling är en del av en större samhällsgemenskap. Våra enskilda liv knyts alltmer till det allmänna. Vi utvecklar så våra möjligheter och resurser i anslutning till de sociala gemenskaper vi lever i. Bildning sker på så sätt att vi ständigt möter det som är oss själva främmande. Människan bildar sig genom att lämna sig själv genom att öppna sig för det nya och okända, för att sedan återvända till sig själv, genom att göra sig själv hemmastadd i det som tidigare var henne främmande. Bildning kan på så sätt beskrivas som en resa och ett äventyr, som en utfärd i vilken vi prövar oss själva och en återkomst i vilken vi integrerar oss själva.

På så sätt kan vi säga att det finns en kunskap som är inbyggd i de gemenskaper vi är delaktiga av och som är en annan än den abstrakta vetenskapens. Den formen av kunskap är konkret i den meningen att den är knuten till konkreta situationer vi befinner oss i. För att kunna hantera konkreta situationer på ett bra sätt måste vi ha en allmän hållning och ett slags inriktning för vad vi vill åstadkomma. Kunskap av det slaget innefattar därför en etisk dimension. Att kunna skilja mellan det som är lämpligt och det som är olämpligt, vad som är möjligt att göra och vad som inte är möjligt, kräver ett slags sinne för kloka bedömningar. Det kloka förutsätter en uppfattning om vad som är bra för de gemenskaper vi lever och verkar i. Den klokskapen förvärvas endast genom att vi deltar i det som är av gemensamt intresse. Den som är praktiskt klok

kan därför inte handla endast till sin egen fördel. Det innefattar en social förmåga som inte bara är intellektets kunskap, utan också känslans. När vi klokt ska söka tillämpa den kunskap vi har kan vi inte följa en regelbok. Vi måste följa vårt eget sinne som samtidigt är ett gemensamt sinne. Olika gemenskaper bildar sig sin egen förståelse och mening av tillvaron. Den meningen blir var och ens på sitt eget sätt, men finns också i det gemensamma. Att det finns olika gemenskaper som tolkar tillvaron på skilda vis vet vi är centralt för alla sk mångkulturella samhällen. Det som sker om vi förmår att öppna oss för de horisonter som finns i en annan gemenskap är vad man kunde kalla en sammansmältning av horisonter och skilda sätt att se. Vi lär oss på så sätt att röra oss inom en vidare horisont än om vi enbart lever i vår egen slutna värld. Det som vi tagit för givet i vår egen bakgrund tillfogas något nytt, en ny möjlighet öppnar sig genom bekantskapen med en tidigare obekant kultur.

Med ett sådant sätt att se på kunskap finns alltid vårt grundläggande sätt att se på tillvaron, dess syfte och mening, inbyggt i de gemenskaper och traditioner vi tillhör. Den allmänna kunskap vi har tillgång till finns att hämta bakåt i tiden, från traditionerna. Men hur den kunskapen ska tillämpas är alltid en fråga om hur det konkreta fallet eller situationen ter sig. Ett gott handlande i en konkret situation kräver en bedömning och en känslig lyhördhet för just den situationen. Vi handlar i nutiden med hjälp av erfarenheterna vi gjort och med hjälp därav riktar vi våra förväntningar mot framtiden.